Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 0870029
Centre d'intérêt: 540

Perfectionnement en évaluation pédagogique. A-3, L'évaluation des habiletés. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale des régions, 1986.
3 v. (ii, 122 ; iii, 110 ; i, 107 p.) : ill. ; 28 cm.

Code: 8687-535 ; 51-5116 (v. [1]) ; 8687-536 ; 51-5117 (v. [2]) ; 8697-537 ; 51-5118 (v. [3]). Dépouillement: v. [1] Cahier de l'animateur et de l'animatrice -- v. [2] Cahier du participant et de la participante -- v. [3] Documents complémentaires.

ISBN 2-550-13429-X

ISBN 2-550-13430-3

ISBN 2-550-13431-1

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction générale des régions

---

Descripteur(s): Perfectionnement des enseignants * Evaluation de l'étudiant * Programme d'activités * Habileté * Rôle de l'animateur * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Evaluation des habiletés

La session de mise à jour sur "L'évaluation des habiletés" s'adresse aux éducatrices du préscolaire, ainsi qu'aux enseignants du primaire et du secondaire. Elle a pour but de les amener à: 1. analyser la nature, la pertinence et la portée de l'évaluation des habiletés; 2. identifier dans un programme d'études donné des objectifs qui se réfèrent au développement d'habiletés; 3. dégager les principales caractéristiques des instruments de mesure destinés à évaluer les habiletés; 4. appliquer des techniques simples d'élaboration d'un instrument de mesure et d'interprétation des données recueillies en vue de poser un jugement sur des habiletés développées dans le cadre des nouveaux programmes d'études.

Type de document: d

EDUQ 8870029

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS

CAHIER DE L'ANIMATEUR
ET DE L'ANIMATRICE

A-3

060402
0086005

Québec

ERIC 8870029

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS

CAHIER DE L'ANIMATEUR
ET DE L'ANIMATRICE

A-3

DIRECTION
DES COMMUNICATIONS

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1986

ISBN: 2-550-13429-X

Dépôt légal - quatrième trimestre 1986
Bibliothèque nationale de Québec

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

La préparation et l'animation de la session 3

Première partie: Planifier l'évaluation d'une habileté 7

Activité 1. L'évaluation: une question de jugement 7

Rappel des buts de l'évaluation pédagogique et des étapes d'une démarche évaluative.

Activité 2. Les habiletés: une question de savoir-faire 15

Clarification des notions nécessaires à la définition et à l'analyse d'une habileté dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Activité 3. Spécifier l'objet: qu'est-ce qu'on évalue? 20

Séance de travaux pratiques: définir une habileté et ses critères de maîtrise, identifier les conditions de performance et d'apprentissage, formuler des exigences précises, pertinentes et réalistes.

Activité 4. L'évaluation formative dans un scénario d'apprentissage 37

Séance de travaux pratiques: intégrer l'évaluation formative à la planification d'un enseignement axé sur le développement d'une habileté.

Deuxième partie: Observer et apprécier une performance 45

Activité 5. Recueillir l'information: une question de méthode 45

Rappel des principales méthodes de collecte d'information en classe.

Activité 6. Élaborer la tâche évaluative 60

Séance de travaux pratiques: décrire la situation d'évaluation et les tâches soumises à l'élève.

PAGE

Activité 7. Une grille pour observer, vérifier ou apprécier 64

Séance de travaux pratiques: mettre au point une grille d'observation, de vérification ou d'appréciation suivant la démarche normale d'élaboration de ce type d'instrument.

Activité 8. Réviser la grille: une question de validité 71

Simulation: valider le contenu et effectuer la révision docimologique de l'instrument.

Troisième partie: Rédiger des items 77

Activité 9. Les items à correction objective 77

Séance de travaux pratiques: rédiger quelques items à correction objective, suivant les principes de rédaction appropriés au type d'item utilisé.

Activité 10. Réviser les items: une question de validité 86

Simulation: valider le contenu des items d'une épreuve écrite, suivant la démarche normale.

Quatrième partie: Analyser des résultats et évaluer la performance 92

Activité 11. Analyser et interpréter les résultats 92

Rappel des objectifs et des principes à l'oeuvre dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

Activité 12. Évaluer la performance et prendre une décision 102

Rappel des éléments à considérer au moment de porter un jugement sur la performance de l'élève et de prendre les décisions qui en découlent.

AVANT-PROPOS

La session de mise à jour sur "L'évaluation des habiletés" s'adresse aux éducateurs et éducatrices du préscolaire, ainsi qu'aux enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire. Elle a été conçue de manière à pouvoir être réalisée en trois jours. Elle a pour but de les amener à

1.1. Analyser la nature, la pertinence et la portée de l'évaluation des habiletés.

1.2. Identifier dans un programme d'études donné des objectifs qui se réfèrent au développement d'habiletés.

1.3. Dégager les principales caractéristiques des instruments de mesure destinés à évaluer les habiletés.

1.4. Appliquer des techniques simples d'élaboration d'un instrument de mesure et d'interprétation des données recueillies en vue de poser un jugement sur des habiletés développées dans le cadre des nouveaux programmes d'études.

Un "Cahier du participant et de la participante", dans lequel sont décrites les activités proposées, leur est fourni par le Ministère.

Le "Cahier de l'animateur et de l'animatrice" est pour sa part destiné AUX PERSONNES-RESSOURCES des établissements scolaires qui ont la responsabilité d'animer cette session auprès du personnel enseignant de leur milieu. On y retrouve une description détaillée du contenu des activités proposées, de même que les éléments d'information destinés à guider et à soutenir l'animateur et l'animatrice dans la préparation et l'animation de la session de mise à jour.

LA PRÉPARATION ET L'ANIMATION DE LA SESSION

Une session de trois (3) jours laisse peu de temps pour aborder, avec toute la profondeur souhaitée, un sujet aussi vaste que l'évaluation des habiletés.

Il ne faut donc pas s'attendre à ce que les participant(e)s aient acquis, au terme de la session, une maîtrise complète et définitive de la démarche évaluative, ainsi que des principes, méthodes et techniques de mesure qui y sont mis en oeuvre.

Cependant, ils(elles) en retireront au moins le bénéfice d'avoir pu expérimenter cette démarche dans un contexte significatif et apprécier concrètement la portée et les limites des méthodes et techniques utilisées.

Il y aura donc lieu d'en assurer un suivi, qui pourrait notamment donner lieu, pour le bénéfice de l'ensemble des enseignant(e)s de la commission scolaire,

- à la production de plans d'évaluation adaptés à des scénarios d'apprentissage (modules ou unités d'enseignement);

- à la mise au point d'une banque d'items et d'instruments de mesure.

Pour que cet exercice soit vraiment profitable aux participant(e)s, il est souhaitable

- que les personnes inscrites à cette session aient déjà suivi des sessions de perfectionnement sur

  . La planification d'une démarche évaluative,

  . L'élaboration d'un instrument de mesure à interprétation critériée, et

  . L'exploitation des données de la mesure.

- de travailler avec des groupes homogènes, c'est-à-dire, composés de personnes qui enseignent LE MEME PROGRAMME d'études, la même matière ou, au moins, au même niveau;

- que la session soit axée sur UN (1) SEUL PROGRAMME d'études;

- que les participant(e)s soient déjà ASSEZ FAMILIERS(ÈRES) avec le(s) programme(s) d'études utilisé(s), c'est-à-dire, qu'ils(elles) aient eu l'occasion de travailler à son implantation suffisamment longtemps pour avoir une connaissance et une compréhension convenable

  . de ses fondements et de ses lignes de force,

  . des éléments de contenu (faits, notions, principes, méthodes, etc.) jugés importants,

  . des objectifs d'apprentissage poursuivis (leur signification et leur importance relative),

. des démarches pédagogiques privilégiées par le programme ou par le milieu.

Les activités proposées dans le cadre de la session ont été réparties sur trois (3) journées. Il n'est pas nécessaire qu'elles soient consécutives.

Ainsi, on peut très bien organiser en un premier temps les activités 1 à 8, les activités 9 à 12 ayant lieu à l'étape suivante. Cela donnerait aux participant(e)s

- le temps d'assimiler les connaissances acquises,
- le temps d'achever leurs propres productions,
- l'occasion de les expérimenter sur le terrain, et
- la possibilité de réajuster leur démarche évaluative et d'améliorer leurs instruments de mesure.

Première partie: Planifier l'évaluation d'une habileté.

Les activités 1 à 14 sont exclusivement axées sur la démarche évaluative et sur sa planification. Il s'agit d'amener les participant(e)s à intégrer l'évaluation formative à la démarche d'enseignement (au scénario d'apprentissage) qu'ils(elles) auront adoptée en vue d'assurer l'acquisition d'une habileté choisie.

L'animateur(trice) pourra rencontrer, au début, quelques difficultés à convaincre les participant(e)s de la pertinence ou de l'utilité d'un tel travail. Il importe donc

- de profiter des deux premières activités pour identifier et rendre explicites les problèmes particuliers qu'ils(elles) éprouvent face à l'évaluation des habiletés définies dans le(s) programme(s) d'études concerné(s);
- de faire en sorte que cette journée leur rapporte des dividendes concrets: en d'autres mots, qu'elle leur donne l'occasion de planifier l'évaluation formative d'une habileté et ce, à l'intérieur d'une unité d'apprentissage, d'un module ou d'une étape de leur choix.

Dans le cas des activités 1 et 2, dont le contenu peut paraître assez théorique, rien n'empêche l'animateur(trice), si la chose est jugée nécessaire, de procéder de manière inductive, c'est-à-dire,

- de recueillir les perceptions et les besoins exprimés par les participant(e)s;
- de les développer de manière à reconstruire les contenus abordés (la démarche évaluative, la notion d'habileté), en introduisant les concepts au fur et à mesure;
- d'en faire la synthèse à l'aide des tableaux fournis dans le cahier.

L'activité 3 constitue le point de départ des travaux pratiques que les participant(e)s ont à accomplir durant la session. Mal gérée, elle risque de devenir fastidieuse et de s'éterniser. Il est donc nettement préférable

- qu'au sein de la commission scolaire, un travail préalable de clarification ait déjà été effectué à l'égard du programme d'études concerné, notamment en ce qui a trait

  . à la définition opérationnelle des objectifs reliés aux habiletés,

  . au contenu notionnel jugé important,

  . aux principaux scénarios d'apprentissage envisagés;

- qu'un certain consensus ait été atteint, parmi les enseignant(e)s et les autres intervenant(e)s, quant à l'interprétation des objectifs poursuivis et quant à leur importance relative;

- que le(la) conseiller(ère) pédagogique responsable de l'implantation du programme d'études concerné soit disponible sur place pour cette activité, au moins à titre de personne-ressource.

Rien n'empêche l'animateur(trice) de présenter aux participant(e)s un document de travail où les spécifications de l'habileté et les scénarios d'apprentissage seraient déterminés à l'avance. Cela lui permettra alors de consacrer moins de temps aux activités 3 et 4 et de passer plus rapidement à l'activité 5.

Deuxième partie: Observer et apprécier une performance

Les activités 5 à 8 sont principalement axées sur l'élaboration d'instruments destinés à l'observation ou l'appréciation de performances reliées à des habiletés. Elles devraient donc répondre aux besoins les plus pressants en matière de mesure critériée des habiletés.

Il importe que les participant(e)s ne s'engagent pas dans une tâche démesurée. Il faudra donc veiller à ce que les projets de grilles soient, au départ, clairement spécifiés et limités à un petit nombre d'aspects de l'habileté à mesurer.

Il faudra également éviter d'escamoter la révision des grilles (activité 8). Cette étape est justement celle qui peut apporter aux participant(e)s le plus d'information sur la valeur de leur production et sur la pertinence de leur démarche.

Une fois achevés, les instruments élaborés au cours de cette journée peuvent servir à constituer une banque de grilles dont l'ensemble de la commission scolaire pourrait ensuite bénéficier.

Troisième partie: Rédiger des items

Les activités 9 et 10 sont consacrées à la rédaction d'items à correction objective destinés à la mesure d'habiletés.

Compte tenu des exigences habituelles d'un tel travail, il s'agit là d'un minimum et les participant(e)s ne pourront produire qu'une quantité d'items très limitée. Un suivi de cette activité sera donc nécessaire.

Une alternative serait de consacrer à cette tâche une journée complète, selon un déroulement semblable à celui adopté pour l'élaboration des grilles (voir activités 6 à 8). Il vaudrait alors mieux organiser ces activités à une date ultérieure, à titre de perfectionnement s'inscrivant dans le suivi de la session.

Quatrième partie: Analyser des résultats et évaluer la performance

Les activités 11 et 12 sont consacrées à l'analyse des résultats et à la prise de décision.

Dans ce contexte, on peut tout au plus espérer sensibiliser les participant(e)s aux précautions à prendre lorsqu'il s'agit d'interpréter des résultats de mesure d'habiletés et de porter des jugements sur la performance des élèves.

Une alternative serait d'y consacrer toute une journée. On pourrait alors

- utiliser toute la matinée pour examiner la question de l'analyse et de l'interprétation des résultats (activité 11);

- réserver l'après-midi à l'étape jugement/décision (activité 12).

Cela permettrait à l'animateur(trice) d'approfondir davantage chaque activité et lui laisserait la possibilité de procéder à la présentation d'études de cas.

PREMIÈRE PARTIE: PLANIFIER L'ÉVALUATION D'UNE HABILETÉ

DIRECTION DES COMMUNICATIONS

Activité 1. L'évaluation: une question de jugement

But de l'activité:

Rappeler aux participant(e)s les buts et les étapes d'une démarche d'évaluation (formative et sommative).

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'énoncer clairement l'intention (formative ou sommative) poursuivie dans leur démarche évaluative;
- de se situer dans les différentes étapes de leur démarche évaluative et dans celles de sa planification.

Modalité proposée:

Exposé, suivi d'une période de questions.

Matériel requis:

Rétroprojecteur et acétates.

Démarche pédagogique:

Cette activité est avant tout un rappel des principales étapes de la démarche évaluative et de sa planification. Comme ce contenu est traité de façon détaillée dans le cadre d'autres activités de perfectionnement, on se contentera ici d'en donner un aperçu global et de faire les mises au point jugées nécessaires, afin que les participant(e)s puissent mieux se situer dans leur propre cheminement et en comprendre les fondements.

Il est préférable de s'en tenir à une présentation audio-visuelle des tableaux-synthèse (voir pp. 11 à 14 inclusivement), sans trop s'éterniser sur le détail du contenu des différentes étapes. Les précisions viendront en temps et lieu, au cours de la session.

Pour cet exposé, il vous est suggéré de suivre, grosso modo, la démarche suivante:

1. Présentation des étapes de la démarche évaluative (tableau 1.1):

N.B. L'animateur(trice) peut mettre en évidence que:

- la description de chaque étape énumère différentes possibilités d'action (précédées par des tirets) qui varient dépendant des intentions poursuivies;
- l'enseignant(e) a à poser un jugement de valeur sur l'état des apprentissages, à partir de toute l'information dont il(elle) dispose;
- cela va plus loin qu'une simple comptabilisation des résultats obtenus par l'élève à un ensemble de tâches ou d'épreuves;
- c'est également pour lui(elle) l'occasion d'apprécier l'efficacité ou la pertinence de ses interventions, de son enseignement, de sa planification pédagogique;
- il(elle) peut être amené(e) à se prononcer sur l'efficacité ou la pertinence des modalités d'implantation des programmes d'études, de même que sur leurs objectifs, buts et finalités (évaluation de programmes ou de projets éducatifs).

2. Clarification des intentions évaluatives (tableau 1.2):

N.B. L'animateur(trice) peut mettre en évidence que:

- l'objet (QUOI) de l'évaluation, les moyens mis en oeuvre (COMMENT) et les critères utilisés (EN FONCTION DE QUOI) varient dépendant des buts poursuivis (le POURQUOI);
- l'enseignant(e) a une grande responsabilité dans l'évaluation des apprentissages de ses élèves, à cause des décisions qui relèvent de sa compétence exclusive (évaluation formative) ou de celles auxquelles il(elle) participe (évaluation sommative);

3. Présentation des étapes de la planification de l'évaluation sommative (tableau 1.3):

N.B. L'animateur(trice) peut mettre en évidence que dans l'évaluation sommative:

- les possibilités d'action sont restreintes (accorder ou non des crédits, classer l'élève dans tel ou tel groupe, etc.);
- les décisions sont soumises à des contraintes institutionnelles;

- le jugement a un caractère définitif;
- il est donc préférable de préciser au départ les règles de décision et de jugement plutôt que d'avoir à le faire dans le feu de l'action.

4. Présentation des étapes de la planification de l'évaluation formative (tableau 1.4):

N.B. L'animateur(trice) peut mettre en évidence que dans l'évaluation formative:

- l'intention première est de faciliter l'apprentissage;
- les décisions doivent normalement être déterminées par les démarches d'apprentissage des élèves et par ce qu'ils(elles) ont acquis auparavant ou en cours de route;
- les possibilités d'action sont plus variées et supervisées par l'enseignant(e);
- le jugement a un caractère transitoire et est révocable;
- il est donc préférable de préciser d'abord l'habileté visée et le type d'apprentissage auquel elle donne lieu;
- la session sera principalement axée sur l'évaluation formative des habiletés (mettre en parallèle le tableau 1.4 et le programme de la session).

Si le temps le permet, une brève période de questions pourrait suivre cet exposé. Les participant(e)s qui auraient le désir d'approfondir leurs connaissances quant à la planification d'une démarche évaluative peuvent être invité(e)s à:

- suivre les activités de perfectionnement A2.1, A2.2 et A2.3;
- consulter les fascicules 3 et 4 de la série "Éléments de docimologie" (M.E.Q., 1985).

Tableau 1.1 La démarche évaluative

Étape	Description
1. Mesure	
a) Collecte des données	Recueillir de l'information . à propos - des tâches que l'élève est capable d'accomplir; - de ses démarches d'apprentissage; - des difficultés qu'il(elle) éprouve; - de ses connaissances, habiletés et capacités; - de ses choix personnels (attitudes, intérêts); - de sa maturité intellectuelle ou psychosociale; . à l'aide d'instruments de mesure (tests, examens, épreuves, grilles, échelles); . par questionnement, observation, objectivation.
b) Analyse des données	Réorganiser l'information obtenue en fonction des jugements à poser (correction, compilation, pondérations, transformations).
c) Interprétation	Comparer les résultats obtenus aux résultats attendus et expliquer les écarts observés.
2. Jugement	Se prononcer (porter un jugement de valeur) sur: - les démarches d'apprentissage de l'élève; - ses performances dans l'accomplissement des tâches (en regard des objectifs intermédiaires); - ses chances de succès dans son cheminement scolaire; - ses compétences en regard des objectifs terminaux; - les interventions de l'enseignant(e) au cours du déroulement des activités d'apprentissage; - ses stratégies et méthodes d'enseignement; - l'organisation des tâches, activités ou situations d'apprentissage; - l'implantation des programmes d'études; - les objectifs, buts et finalités de ces programmes.
3. Décision	- Ajuster l'intervention pédagogique et les stratégies d'enseignement en fonction des difficultés de l'élève. - Choisir des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement. - Remanier des activités d'apprentissage. - Remanier la séquence des objectifs intermédiaires. - Informer d'autres intervenants (direction, parents). - Orienter l'élève vers un cheminement scolaire donné. - Sanctionner ses études. - Reconnaître ses acquis antérieurs. - Ajuster l'implantation des programmes d'études. - Remanier le projet éducatif.

Tableau 1.2 Les intentions de l'évaluation

Évaluation formative		Évaluation sommative	
interactive	rétroactive	orientation/ classement	sanction/ reconnaissance
	POURQUOI?		
Ajuster l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage; renseigner l'élève sur sa démarche	Ajuster les activités d'apprentissage, et la démarche pédagogique, renseigner l'élève sur ses progrès	Décider du cheminement scolaire de l'élève	Sanctionner les études, accorder la promotion, reconnaître les acquis antérieurs
	QUOI?		
La démarche d'apprentissage, les attitudes, les perceptions, le vécu de l'élève	Sa performance dans l'accomplissement des activités d'apprentissage	Ses chances de succès dans la poursuite d'un programme d'études	Les compétences acquises par l'élève à la fin du programme
	EN FONCTION DE QUOI?		
D'une hiérarchie de démarches ou de comportements (dépendant du niveau de développement de l'habileté ou de l'élève)	Des objectifs intermédiaires des programmes d'études, d'une hiérarchie de tâches	Des exigences préalables des programmes, des critères d'admission	Des objectifs terminaux des programmes d'études
	PAR QUI?		
Les enseignant(e)s	Les enseignant(e)s	Les enseignant(e)s, la commission scolaire	Les enseignant(e)s, la commission scolaire, le MEQ
	COMMENT?		
Observation, questionnement, grilles d'accompagnement	Épreuves, exercices, appréciation des productions	Dossier scolaire, tests d'aptitudes et d'intérêts	Examen-synthèse

Tableau 1.3 La planification de l'évaluation formative

Étape	Description
1. Prévoir les décisions possibles (POURQUOI)?	- Préparer un plan d'intervention qui précise les décisions et actions possibles face aux performances envisagées.
2. Préciser l'objet de l'évaluation (QUOI ÉVALUER)?	- Les résultats visés par l'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes). - Les démarches que l'élève peut utiliser pour maîtriser cet apprentissage. - La relation enseignement-apprentissage (stratégie d'enseignement, situations d'apprentissage prévues et leurs effets possibles sur les connaissances, habitudes de travail et attitudes des élèves).
3. Choisir le moment et la modalité de l'évaluation (QUAND?)	. Au cours du déroulement des activités? (modalité interactive). . À la fin des activités d'apprentissage? (modalité rétroactive).
4. Planifier la mesure (COMMENT?)	- Préciser la méthode de cueillette de l'information (choisir le procédé). - Prévoir le type de tâche évaluative (épreuve, production, exercice, ...). - Choisir ou élaborer l'instrument de mesure. - Prévoir les interprétations possibles: . inventorier les types de réponse ou de comportements possibles; . formuler des hypothèses explicatives. - Fixer les seuils de réussite.
5. Prévoir les jugements possibles (EN FONCTION DE QUOI?)	- Établir des critères et des règles pour apprécier la performance de l'élève en fonction des décisions à prendre. - Mettre au point des procédés (tableaux, etc.) pour consigner au fur et à mesure les jugements portés sur la performance de l'élève.

Tableau 1.4 La planification de l'évaluation sommative

Étape	Description
1. Prévoir les décisions possibles (POURQUOI)?	- Connaître les conditions . d'obtention du diplôme (sanction des études), . de passage d'une classe à l'autre (promotion), . d'admission à un programme (orientation), . de la reconnaissance des acquis antérieurs. - Faire l'inventaire . des ressources disponibles, . des décisions possibles. - Choisir et pondérer les éléments pertinents aux décisions à prendre. - Établir les règles à suivre.
2. Préciser l'objet de l'évaluation (QUOI ÉVALUER)?	- Définir les compétences visées. - Pondérer les objectifs et les contenus selon leur importance.
3. Prévoir les jugements possibles (EN FONCTION DE QUOI?)	- Préciser les autres exigences ou critères: . les définir (intérêts, aptitudes, préalables), . décrire les caractéristiques satisfaisantes, . valider ces définitions et descriptions auprès d'expert(e)s. - Choisir les juges. - Établir les règles d'appréciation: . prévoir les cas limites et les cas surprises. - Déterminer les moments propices à l'évaluation.
4. Planifier la mesure (COMMENT?)	- Préciser les méthodes de cueillette de l'information (choisir les procédés). - Choisir ou élaborer l'instrument de mesure. - Fixer les seuils de réussite. - Prévoir les interprétations possibles (en fonction des seuils de réussite). - Choisir les moments où l'on procède à la mesure.
5. Choisir les procédés de consignation des résultats	- Prévoir le mode de conservation des épreuves et des travaux. - Prévoir le type de bulletin utilisé. - Mettre au point des procédés (tableaux, etc.) pour consigner les jugements portés lors des différentes épreuves.

Activité 2. Les habiletés: une question de savoir-faire

But de l'activité:

Fournir aux participant(e)s un cadre théorique minimal qui permette de clarifier les notions nécessaires à la définition et à l'analyse d'une habileté, quel que soit le domaine d'acquisition (cognitif, psychomoteur ou socio-affectif) considéré.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- distinguer les habiletés par rapport aux autres résultats d'apprentissage (connaissances, attitudes, capacités psychomotrices, stratégies cognitives, etc.);
- situer le rôle des différents résultats d'apprentissage (connaissances, capacités psychomotrices, stratégies cognitives, etc.) dans le développement d'une habileté;
- reconnaître à l'intérieur des programmes d'études des objectifs axés sur l'acquisition d'habiletés;
- prendre conscience de l'importance accordée au développement d'habiletés dans les programmes d'études.

Modalité proposée:

Entrevue de groupe, suivie d'un exposé-synthèse.

Matériel requis:

- Tableau ou grandes feuilles (pour l'entrevue de groupe);
- projecteur (ou rétroprojecteur) pour l'exposé-synthèse.

Démarche pédagogique:

Cette activité constitue le "déclencheur" de la démarche de réflexion et d'apprentissage qui sera entreprise tout au cours de la session. Il importe donc qu'elle suscite l'implication active des participant(e)s et permette à l'animateur(trice) d'apprécier l'état des connaissances des participant(e)s, ainsi que leur motivation.

Il vous est donc proposé de procéder de la façon suivante:

1. Demander aux participant(e)s d'identifier

   - dans leur programme d'études, ou
   - à même leur expérience personnelle,

   des objectifs ou des exemples qui se rapportent à l'acquisition d'habiletés.

2. Choisir un ou deux des exemples mentionnés par les participant(e)s et les réviser à l'aide du questionnaire 2. Demander ensuite aux participant(e)s de le faire pour les objectifs ou exemples qu'ils(elles) ont choisis.

N.B. Ce questionnaire (voir page 17) est avant tout un outil de déblayage qui permet, entre autres choses, de vérifier si l'objectif choisi se rapporte bel et bien à l'acquisition d'une habileté.

Il est préférable, à ce stade-ci, que les participant(e)s y répondent de façon sommaire, sans chercher à tout prix à "se torturer les méninges". Ils(elles) auront l'occasion de préciser davantage leurs réponses au cours de l'activité 3.

La feuille-réponses annexée au questionnaire permettra aux participant(e)s de consigner succinctement leurs idées (sous forme de mots-clés) de façon à pouvoir plus aisément les exploiter par la suite.

3. Inviter les participant(e)s à choisir, à l'intérieur du programme d'études qui les intéresse, un ou quelques objectifs reliés à l'acquisition d'une habileté particulière dont ils(elles) auront pour tâche de planifier et de réaliser l'évaluation.

QUESTIONNAIRE 2

CONSIGNE

Avant de répondre aux questions qui vont suivre, vous devez d'abord avoir choisi dans votre(vos) programme(s) d'études une habileté ou un objectif qui, à votre avis, est relié au développement d'une habileté. Choisissez, autant que possible, un exemple qui vous est familier (que vous connaissez bien).

Les questions suivantes ont pour but de "déblayer le terrain". Il s'agit d'y répondre par OUI ou NON, au meilleur de votre connaissance, tout en tenant compte des orientations que votre programme d'études donne au développement de cette habileté. Si certaines questions vous embêtent, rien ne vous empêche de les sauter, quitte à y revenir plus tard.

Lorsque des précisions vous sont demandées (si OUI), vous pouvez utiliser la feuille-réponses annexée au questionnaire. Comme l'espace est restreint, utilisez autant que possible des mots-clés.

Utilisez vos propres termes, sans rechercher la perfection à tout prix. Il n'y a pas, à ce stade-ci, de bonne ou de mauvaise réponse.

Certaines tâches ou situations permettent de DÉMONTRER que l'élève maîtrise l'habileté ou a atteint l'objectif que vous avez choisi.

1. Ces tâches ou situations se présentent-elles comme des problèmes à résoudre (c'est-à-dire, peuvent-elles contenir, à l'occasion, des éléments nouveaux, inhabituels, que l'élève n'a pas déjà vus en classe)?

   Si OUI, quel(s) genre(s) de problème l'élève doit-il(elle) résoudre?

Pour accomplir ces tâches ou affronter ces situations avec succès, l'élève doit-il(elle):

2. s'être d'abord fait une idée (ou une image) des buts à atteindre et des moyens à employer pour y parvenir?

   Si OUI, comment peut-il(elle) se les représenter?

3. organiser son travail ou prendre des décisions selon une démarche méthodique, structurée?

   Si OUI, quelles démarches, techniques ou méthodes peut-il(elle) mettre en oeuvre?

Pour atteindre cet objectif, l'élève doit-il(elle):

4. consacrer du temps à des activités d'exercice, de pratique, d'entraînement (pour consolider l'habileté)?

   Si OUI, cela peut exiger combien de temps, à votre avis, par rapport au temps consacré à l'apprentissage proprement dit?

5. acquérir un bagage de connaissances particulières (notions, méthodes ou techniques spécialisées)?

   Si OUI, quelles sont les notions, méthodes ou techniques, qu'il est indispensable de connaître?

6. développer des capacités psychomotrices particulières (force, endurance, réflexes, discrimination sensorielle, coordination sensori-motrice, etc.)?

   Si OUI, lesquelles?

7. adopter des croyances et des valeurs personnelles particulières?

   Si OUI, lesquelles?

Feuille-réponses du questionnaire 2

1. Problèmes:

2. Représentation des buts et des moyens:

3. Méthodes de travail:

4. Temps nécessaire à la consolidation:

5. Connaissances spécialisées requises:

6. Capacités psychomotrices à développer:

7. Croyances et valeurs nécessaires ou souhaitables:

Activité 3. Spécifier l'objet: qu'est-ce qu'on évalue?

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à spécifier l'habileté qu'ils(elles) comptent évaluer.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- de définir les comportements qui indiquent que l'habileté visée est maîtrisée par l'élève;
- d'identifier, à l'intérieur des tâches ou des situations rencontrées par l'élève, les facteurs, conditions ou circonstances, qui peuvent affecter la performance de l'élève;
- de formuler des exigences précises, pertinentes et réalistes quant à la maîtrise de l'habileté choisie.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Matériel requis:

- Une quantité suffisante d'exemplaires des fiches-synthèse 3.1 (2 par personne), 3.2 (3 par personne) et 3.3 (3 par personne);
- une provision de crayons de plomb (crayons à mine);
- acétates et rétroprojecteur pour la présentation de fiches-synthèse et d'exemples de définitions de domaine et de tables de spécification.

Démarche pédagogique:

Compte tenu de l'ampleur du sujet et de la diversité des méthodes, le scénario suggère ici d'amener les participant(e)s à aborder au moins les jalons essentiels d'une démarche de spécification et ce, dans le cadre d'une séance de travaux pratiques divisée en trois étapes:

A. Spécification des comportements indicateurs;
B. Spécification des tâches;
C. Spécification des exigences.

N.B. Au moment d'introduire l'activité, en plénière, il convient de souligner aux participant(e)s qu'à ce stade-ci, la planification de l'évaluation repose sur trois éléments majeurs:

- leur connaissance de l'habileté à développer;
- leur expertise de la matière enseignée;
- l'approche pédagogique qu'ils(elles) veulent privilégier.

Ensuite, on peut inviter les participant(e)s à:

- se regrouper par équipes de 2 ou 3 personnes;
- choisir, dans un de leurs programmes d'études, une habileté qu'ils (elles) connaissent bien.

A. Spécification des comportements indicateurs:

Inviter les participant(e)s à compléter la fiche-synthèse 3.1, puis à en réviser le contenu à l'aide du questionnaire 3.1.

La fiche 3.1 se divise en trois colonnes: il s'agit, pour chaque comportement, d'indiquer:

- à GAUCHE, l'action, la démarche ou l'opération, que l'élève doit effectuer (utiliser des verbes d'action);
- au CENTRE, le contenu (informations, notions, principes, objets, méthodes, techniques, matériaux, parties du corps, valeurs, croyances) que l'élève est appelé(e) à employer pour accomplir la tâche;
- à DROITE, le produit ou le résultat attendu de ses opérations, de sa démarche ou de ses comportements.

Les participant(e)s peuvent se servir du questionnaire 3.1 pour mieux identifier les types de comportements impliqués dans l'exercice de l'habileté et dans son développement.

Ce questionnaire comporte 50 descripteurs généraux, présentés sous forme de questions à alternative simple, qui permettront éventuellement à l'enseignant(e) de ne pas négliger, dans sa description de l'habileté, certains aspects de la performance de l'élève qui peuvent avoir leur importance.

Les enseignant(e)s peuvent d'abord remplir la fiche-synthèse 3.1 eux (elles)-mêmes (au crayon de plomb) AVANT de "réviser" leur description à la lumière des réponses fournies au questionnaire.

Inversement, le questionnaire peut aussi être utilisé comme "déclencheur" en vue de déblayer le terrain AVANT de remplir la fiche-synthèse.

Fiche-synthèse 3.1

Spécification des comportements indicateurs

Opérations, démarches, actions (ce que l'élève fait) (verbes d'action)	Contenu, notions (ce sur quoi l'élève travaille	Produit, résultat (pour obtenir quoi?)

QUESTIONNAIRE 3.1

CONSIGNE

Avant de répondre aux questions suivantes, prenez la peine de fixer votre choix sur une habileté que vous connaissez bien.

Répondez aux questions qui vont suivre en tenant compte de l'orientation donnée au développement de cette habileté dans votre programme d'études. Vous pouvez, pour cela, vous référer aux objectifs généraux ou globaux du programme, à ses lignes de force, à ses fondements, aux principes pédagogiques qu'il préconise (voir le texte du programme et/ou celui des guides pédagogiques qui l'accompagnent).

Vous devez répondre à ces questions par OUI ou NON (encercler les deux ne vous serait pas très utile).

Ne répondez OUI qu'aux énoncés QUI VOUS APPARAISSENT ESSENTIELS en vue:

- de définir ou de décrire cette habileté;
- d'identifier ses préalables (ses prérequis) indispensables;
- de préciser les étapes intermédiaires de son développement.

Si un énoncé vous laisse indécis(e), ne vous y attardez pas trop longtemps. Passez plutôt aux questions suivantes, quitte à y revenir plus tard.

Au besoin, jetez un coup d'oeil aux réponses que vous avez fournies au questionnaire 2.

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

1. OUI NON - de trouver des sources d'information?

2. OUI NON - de repérer dans la situation l'information pertinente à l'accomplissement de sa tâche?

3. OUI NON - de résumer les données du problème ou de la situation dans ses propres termes?

4. OUI NON - de transposer ou traduire les données du problème dans un langage, une représentation symbolique ou graphique?

5. OUI NON - de découvrir des phénomènes ou des relations à l'intérieur des situations rencontrées (faire des inférences)?

6. OUI NON - d'explorer systématiquement la situation (l'environnement) pour trouver ou vérifier une information?

7. OUI NON - de comparer des objets, des faits, des événements, en fonction de critères explicites?

8. OUI NON - d'identifier des changements à l'intérieur d'une situation donnée?

9. OUI NON - de prévoir l'évolution d'une situation ou de reconstituer ses antécédents (découvrir des tendances)?

10. OUI NON - de prévoir ou déduire ce qui pourrait se produire dans des situations semblables ou reliées à celles déjà rencontrées (généralisations, analogies)?

11. OUI NON - de prévoir ou déduire ce qui pourrait se produire dans des cas qui font exception aux situations déjà rencontrées?

12. OUI NON - d'explorer systématiquement différentes situations ou actions possibles?

13. OUI NON - de fournir, à même ses connaissances, des solutions qui répondent à un ensemble précis de conditions ou de contraintes imposées au départ?

14. OUI NON - de proposer plusieurs solutions (originales et diversifiées) en réponse aux problèmes posés?

15. OUI NON - de réajuster sa démarche ou ses projets en fonction de l'évolution de la situation?

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

16. OUI NON - de décomposer la situation en éléments (faits, phénomènes, idées, opinions, motifs, etc.) distincts?

17. OUI NON - de distinguer différents types de relations existant entre ces éléments (cause-effet, opinion-arguments, idée principale-idée secondaire, faits-hypothèse explicative, etc.)?

18. OUI NON - de retrouver, à l'intérieur d'une situation donnée, des règles, des structures ou des principes d'organisation connus?

19. OUI NON - d'élaborer une classification?

20. OUI NON - de formuler des explications, des hypothèses ou une théorie?

21. OUI NON - d'apprécier la cohérence ou la rigueur logique d'une production?

22. OUI NON - de porter des jugements de valeur sur des choses, des personnes, des événements, des productions ou des comportements, en fonction de critères d'appréciation personnels ou définis par d'autres?

23. OUI NON - de prendre des décisions (faire des choix parmi plusieurs possibilités d'action)?

24. OUI NON - d'élaborer des plans d'action?

25. OUI NON - d'organiser des activités?

26. OUI NON - de produire une oeuvre personnelle?

27. OUI NON - de transmettre fidèlement une information ou un message?

28. OUI NON - de faire comprendre à d'autres le contenu d'un message?

29. OUI NON - de démontrer de façon convaincante le bien-fondé d'un raisonnement, d'une argumentation?

30. OUI NON - de manipuler des objets, des outils, des instruments ou des appareils selon une méthode particulière?

31. OUI NON - de maintenir l'objet dans une position particulière?

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

32. OUI NON - de le maintenir ou de le manipuler en compensant pour son poids?

33. OUI NON - de maintenir un objet en équilibre?

34. OUI NON - d'assurer le contact de l'objet avec son support sans le briser (accotage ou accostage)?

35. OUI NON - de juxtaposer deux objets avec exactitude (à l'aide de points de repère)?

36. OUI NON - d'assurer la pénétration et l'emboîtement de l'objet dans son support (pression d'emboîtement)?

37. OUI NON - de déplacer l'objet en respectant une trajectoire donnée?

38. OUI NON - de lancer l'objet en respectant une trajectoire donnée?

39. OUI NON - de maîtriser les mouvements et/ou le travail de l'objet tout en se déplaçant?

40. OUI NON - de maîtriser les mouvements de son corps dans l'espace (sports, danse)?

41. OUI NON - de communiquer des messages, des idées et/ou des sentiments au moyen de gestes, de mouvements corporels et/ou d'expressions faciales?

42. OUI NON - de synchroniser ses gestes et/ou ses mouvements à l'apparition de signaux?

43. OUI NON - de synchroniser ses gestes et/ou ses mouvements à la vitesse d'exécution d'un appareil ou d'une source d'énergie?

44. OUI NON - de synchroniser ses gestes et/ou ses mouvements à l'évolution d'un travail dans l'espace et dans le temps?

45. OUI NON - d'ajuster ses gestes et/ou ses mouvements à la vitesse de travail des autres ou à la cadence d'une chaîne de montage?

46. OUI NON - d'énoncer clairement ses propres attentes, valeurs ou croyances personnelles en vue de justifier ses choix personnels?

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

47. OUI NON - de réaliser des compromis de façon à satisfaire le mieux possible à des choix personnels divergents ou à des exigences extérieures divergentes?

48. OUI NON - de résoudre des conflits entre des choix personnels et/ou des exigences extérieures lorsque la situation les rend inconciliables (savoir choisir entre deux désirs ou entre deux exigences)?

49. OUI NON - de suivre, face à un ensemble de situations apparentées, une ligne de conduite cohérente et adaptée à l'atteinte de certains buts (personnels ou fixés par d'autres)?

50. OUI NON - de se donner une discipline de vie personnelle cohérente et adaptée à l'atteinte de certains buts (personnels ou fixés par d'autres)?

N.B. Le questionnaire 3.1 ne constitue pas une taxonomie exhaustive des habiletés, ni un lexique.

C'est avant tout un outil servant à illustrer la démarche à suivre et à rappeler aux participant(e)s les points qui mériteraient d'être précisés davantage.

Il est hors de question de les amener à transcrire mécaniquement les énoncés du questionnaire sur la fiche-synthèse. Les enseignant(e)s doivent, au contraire, chercher à préciser LEUR PROPRE DESCRIPTION des comportements indicateurs.

B. <u>Spécification des tâches</u>:

Dans cette phase de l'activité, il s'agit d'amener les participant(e)s à

- énumérer les tâches qu'ils(elles) pourraient utiliser pour:

  . démontrer que l'élève maîtrise l'habileté visée;
  . assurer le développement de cette habileté;
  . contrôler la maîtrise d'un pré-requis jugé important.

  N.B. Pour ce faire, chaque équipe peut procéder à un "remue-méninges" (brainstorming) d'environ quinze (15) minutes.

- regrouper ces tâches en catégories, selon leur nature ou leur niveau de difficulté. Ces regroupements peuvent être effectués en fonction:

  . du contenu (informations, notions, principes, etc.) abordé au cours des tâches;
  . du genre de situation rencontrée (contexte, circonstances);
  . du genre de données utilisées (informations, stimuli, etc.);
  . des buts poursuivis (intentions);
  . des techniques, méthodes de travail, démarches ou opérations requises pour accomplir la tâche;
  . des ressources (informations, indices, instruments) mises à la disposition de l'élève;
  . des produits recherchés ou des résultats attendus;
  . etc.

  N.B. Pour cette partie du travail, les participant(e)s peuvent se servir de la fiche-synthèse 3.2 Chaque participant(e) devrait donc en avoir un minimum d'exemplaires (3) à sa disposition.

  Avant de les engager dans cet exercice, l'animateur(trice) aurait avantage à leur présenter, à titre d'exemple, le tableau 3.

  Les participant(e)s peuvent également se servir du questionnaire 3.2 pour mieux préciser différents aspects de l'habileté qui peuvent être pris en considération pour effectuer des regroupements de tâches.

Fiche-synthèse 3.2

Spécification des tâches

Habileté:

Catégories de tâches:

Tableau 3 Exemple de regroupement de tâches

Habileté: Appliquer la technique opératoire de la multiplication de nombres entiers positifs en situation de problème.

1. Ordre de grandeur du multiplicande:

   1.1 unités
   1.2 dizaines
   1.3 centaines

2. Ordre de grandeur du multiplicateur:

   2.1 unités
   2.2 dizaines
   2.3 centaines

3. Présence de la retenue:

   3.1 sans retenue
   3.2 avec retenue

4. Addition de la retenue au produit:

   4.1 sans regroupement (ex. 35 x 7 = 245)
   4.2 avec regroupement (ex. 58 x 9 = 522)

5. Position de la multiplication:

   5.1 horizontale
   5.2 verticale

6. But du problème:

   6.1 calcul de quantités
   6.2 mesure de distances
   6.3 mesure de superficies
   6.4 mesure de variables physiques (masse, poids, etc.)

QUESTIONNAIRE 3.2

CONSIGNE

Ce questionnaire est un outil de travail et surtout, de réflexion. Il peut vous aider à cerner les tâches que l'élève peut accomplir en vue de:

- démontrer sa maîtrise de l'habileté, et/ou
- celle d'un préalable (prérequis) important, et/ou
- développer cette habileté.

Il est préférable de l'utiliser AVANT de compléter la fiche-synthèse 3.2.

Certaines questions peuvent ne pas s'avérer pertinentes, compte tenu de l'habileté que vous avez choisie. Vous n'êtes pas obligé(e) d'y répondre.

Si une question vous laisse indécis(e), ne vous y attardez pas trop longtemps. Passez plutôt aux questions suivantes, quitte à y revenir plus tard.

Au besoin, jetez un coup d'oeil aux réponses que vous avez fournies aux questionnaires 2 et 3.1.

Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui, normalement, affectent la nature des tâches que l'élève doit accomplir ou leur niveau de difficulté?

1. les connaissances (faits, notions, concepts, règles, principes, etc.) que l'élève doit utiliser pour accomplir ces tâches? Si oui, comment se subdivise ce contenu?

2. les opérations, méthodes ou techniques, que l'élève doit appliquer pour accomplir les tâches? Si oui, lesquelles?

3. les capacités motrices, perceptives ou physiques, requises pour accomplir ces tâches? Si oui, lesquelles? Dans quelle mesure doivent-elles être développées?

4. les attitudes, valeurs et croyances personnelles, qui peuvent intervenir dans l'accomplissement des tâches? Si oui, lesquelles?

5. les buts (intentions) poursuivis par l'élève? Si oui, quels peuvent-ils être?

Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui, normalement, affectent la nature des tâches que l'élève doit accomplir ou leur niveau de difficulté?

6. les caractéristiques des situations rencontrées (le contexte, les circonstances)? Si oui, qu'est-ce qui les différencie?

7. les données utilisées par l'élève pour accomplir les tâches? Si oui, de quels genres de données s'agit-il? De quelles façons lui sont-elles présentées?

8. les ressources (sources d'informations, indices, instruments) mises à la disposition de l'élève? Si oui, lesquelles? Sont-elles facilement accessibles?

9. les conditions ou contraintes (matériel, circonstances, limites de temps), auxquelles l'élève est soumis(e) dans l'accomplissement des tâches? Si oui, en fonction de quoi peuvent-elles varier?

10. les produits des tâches ou leurs résultats escomptés? Si oui, qu'est-ce qui les différencie?

11. les démarches (méthodes, séquences d'opérations) adoptées par l'élève pour accomplir ces tâches? Si oui, qu'est-ce qui différencie les démarches jugées acceptables des autres?

Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui, normalement, affectent la nature des tâches que l'élève doit accomplir ou leur niveau de difficulté?

12. les caractéristiques des objets ou des matériaux manipulés? Si oui, quelles sont, parmi les caractéristiques suivantes, celles qui ont de l'importance?

    - Température;
    - fragilité;
    - consistance;
    - volume (grosseur);
    - rugosité (aspérités);
    - poids;
    - rigidité ou flexibilité;
    - forme ou contour;
    - forme de prise (pour saisir ou manier l'objet);
    - support (pour le déposer, le placer ou le fixer);
    - face de montage (endroit, envers).

13. l'emplacement des objets, leurs déplacements?

14. leur position (verticale, horizontale, oblique), leur trajectoire?

15. la position ou la posture de l'élève?

16. la position de ses membres et segments, leurs déplacements?

17. la distance entre l'objet et la main, la figure ou le corps de l'élève?

18. la force utilisée pour effectuer le mouvement ou le travail (celle des doigts, d'une main, des deux mains, du dos, des hanches, des jambes)?

19. la source d'énergie utilisée?

C. **Spécification des exigences:**

Il s'agit d'amener les participant(e)s à préciser, sur la fiche-synthèse 3.3, leurs exigences quant à la performance attendue de l'élève. Chaque équipe devrait disposer d'au moins trois (3) exemplaires de cette fiche.

Pour chaque équipe, plus précisément, il s'agit d'indiquer:

- dans la première (1re) colonne,
  - . les tâches ou catégories de tâches envisagées jusqu'à maintenant, ainsi que
  - . ce qui doit être évalué, c'est-à-dire, selon le cas,
    - * le PRODUIT (le résultat attendu) de la tâche, ou
    - * le PROCESSUS (la démarche ou le comportement) mis en oeuvre pour atteindre l'objectif visé;

- dans la deuxième (2e) colonne,
  - . les caractéristiques et/ou
  - . les critères d'appréciation

  en fonction desquels la performance de l'élève peut être jugée SATISFAISANTE ou pas;

- dans la troisième (3e) colonne, la pondération, c'est-à-dire, l'importance relative (en %) des caractéristiques et critères mentionnés.

N.B. Dépendant du contexte dans lequel la tâche est utilisée, une performance pourra être jugée satisfaisante lorsqu'elle indique que l'élève:

- maîtrise l'habileté visée, ou
- est en bonne voie de la maîtriser, ou
- en maîtrise un préalable (prérequis) essentiel.

Fiche-synthèse 3.3

Spécification des exigences

Fiche #

Habileté:

Tâche et objets d'évaluation (produit ou processus)	Caractéristiques ou critères de maîtrise	Pondération (%)

Activité 4. L'évaluation formative dans un scénario d'apprentissage

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à intégrer l'évaluation formative à la planification d'un enseignement axé sur le développement d'une habileté.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- de choisir une stratégie d'évaluation qui soit appropriée à leurs objectifs et à leurs stratégies d'enseignement;
- d'indiquer, dans le scénario d'apprentissage, les moments qui se prêtent le mieux à l'intervention évaluative de l'enseignant(e) et, si nécessaire, à la tenue de tâches évaluatives.

Modalité proposée:

Entrevue de groupe, suivie d'une séance de travaux pratiques, en équipes.

Matériel requis:

- Tableau ou grandes feuilles pour l'entrevue de groupe;
- un nombre suffisant d'exemplaires de la fiche-synthèse 4 (3 par personne) et des questionnaires 4.1 et 4.2 (1 par personne).

Démarche pédagogique:

Il est suggéré que cette activité se déroule en deux étapes:

A) Préciser les intentions pédagogiques (entrevue de groupe)

Il s'agit, tout d'abord, d'amener les participant(e)s à expliciter, de façon informelle:

- les buts poursuivis dans l'organisation des activités d'apprentissage qu'ils (elles) envisagent;
- les stratégies d'enseignement qu'ils (elles) comptent mettre en oeuvre au cours de ces activités.

L'animateur(trice) peut se servir du questionnaire 4.1, pour amorcer un échange de vue à ce sujet, et récapituler à l'aide du tableau 4.

QUESTIONNAIRE 4.1

Pour que l'élève parvienne à maîtriser l'habileté que vous avez choisi d'évaluer,

1. est-il important que l'élève suive un cheminement personnel, qu'il (elle) élabore sa propre façon de procéder?

2. est-il préférable de NE PAS laisser l'élève s'engager de n'importe quelle façon dans cet apprentissage?

3. est-il important qu'il (elle) soit confronté(e) à des problèmes concrets avant de prendre connaissance des principes, méthodes et procédés reliés à l'exercice de cette habileté?

4. peut-on facilement identifier, dans le développement de cette habileté, des objectifs intermédiaires, un ordre chronologique des acquisitions, une hiérarchie dans la difficulté des tâches?

5. la plupart des activités d'apprentissage envisagées sont-elles des préalables obligatoires à l'accomplissement des activités suivantes?

6. est-il important de corriger le plus tôt possible les erreurs commises par l'élève dans sa démarche, dans sa façon de procéder?

7. les activités d'apprentissage envisagées sont-elles surtout des occasions de découvrir ou d'appliquer des principes, une démarche, un procédé?

8. l'habileté peut-elle être maîtrisée de façon satisfaisante en ayant recours à des démarches, des méthodes, des façons de procéder différentes?

Tableau 4 Les deux modalités de l'évaluation formative

Modalité INTERACTIVE	Modalité RÉTROACTIVE
L'ÉVALUATION S'EFFECTUE:	
- de façon directe et immédiate, au cours du déroulement de l'activité d'apprentissage;	- après coup, dans une activité d'évaluation distincte de l'activité d'apprentissage;
- de façon plus ou moins formelle (avec ou sans instruments de mesure);	- à l'aide d'instruments de mesure (récitations, examens, grilles, etc.);
ET PORTE DAVANTAGE SUR:	
- les stratégies, les méthodes, les procédés mis en oeuvre par l'élève dans sa démarche d'apprentissage ou de résolution de problèmes;	- les objectifs intermédiaires, les acquisitions spécifiques à certaines étapes du développement de l'habileté;
LORSQUE L'ENSEIGNANT(E) VEUT SURTOUT:	
- vérifier la démarche employée par l'élève, son cheminement dans la découverte de principes ou dans l'application de procédés, de règles, de notions;	- vérifier la progression de l'élève dans certaines étapes du développement de l'habileté, l'atteinte d'objectifs intermédiaires, certaines acquisitions clés;
- intervenir immédiatement AU COURS DE l'activité d'apprentissage pour corriger la démarche de l'élève.	- laisser l'élève explorer la situation et développer sa propre démarche de résolution, ses méthodes de travail.

N.B.: Pour certaines habiletés (et même pour la plupart), il faut s'attendre à ce que les enseignant(e)s envisagent une stratégie d'évaluation mixte, où ces deux modalités d'évaluation seront exploitées à des degrés divers. Il est donc important, à ce stade-ci de la session, que les participant(e)s rendent explicite l'orientation de leur enseignement, puisque le choix des modalités d'évaluation en dépend.

B) Élaborer le scénario d'apprentissage et la stratégie d'évaluation

Une fois les intentions pédagogiques précisées, chaque équipe élabore, DANS SES GRANDES LIGNES, le scénario d'apprentissage, c'est-à-dire, le plan d'une unité ou d'un module d'enseignement destiné à assurer ou à faciliter l'acquisition de l'habileté visée. Pour cela, les participant(e)s peuvent utiliser la fiche-synthèse 4.

N.B. La fiche-synthèse 4 comporte six (6) colonnes réparties sur deux (2) feuilles qu'il suffit de mettre en parallèle (l'une à côté de l'autre). Il s'agit d'indiquer:

- dans la première (1re) colonne, le SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE, c'est-à-dire, une description qui mette en évidence les ÉTAPES DU DÉROULEMENT des activités prévues ("ce que l'élève doit faire");

- dans la deuxième (2e) colonne, les MOYENS D'ENSEIGNEMENT (stratégies, matériels, conditions de travail imposées aux élèves, etc.) que l'enseignant(e) prévoit mettre en oeuvre;

- dans la troisième (3e) colonne, LES OBJETS D'ÉVALUATION, c'est-à-dire, ce que l'enseignant(e) a l'intention d'évaluer à chaque étape du déroulement de l'activité; ce peut être:

  - des composantes de la démarche d'apprentissage de l'élève, comme:
    . sa représentation de la tâche;
    . sa façon d'appliquer des opérations ou des procédés;
    . ses méthodes de travail et stratégies cognitives (comment il (elle) recherche et traite l'information), etc.;

  - des résultats intermédiaires de l'apprentissage, comme:
    . de nouvelles connaissances;
    . des comportements attendus, etc.;
    . des caractéristiques des productions de l'élève, etc.;

N.B. L'enseignant(e) peut indiquer, AU MOYEN D'UN ASTÉRISQUE (*), les éléments qui devront être évalués APRÈS le déroulement des activités d'apprentissage, dans le cadre de situations d'évaluation plus FORMELLES (contrôles, épreuves, etc.). Si ces situations constituent également des activités dont on peut décrire le déroulement, rien n'empêche l'enseignant(e) DE LES INCLURE dans le scénario d'apprentissage.

- dans la quatrième (4e) colonne, des INDICATIONS quant aux MÉTHODES et INSTRUMENTS que l'enseignant(e) prévoit utiliser pour RECUEILLIR les données dont il (elle) a besoin, ou MESURER les caractéristiques qu'il (elle) juge importantes;

- dans la cinquième (5e) colonne, un énoncé préliminaire des DIAGNOSTICS qu'il (elle) s'attend à poser, c'est-à-dire, INDICATIONS quant aux jugements qu'il (elle) prévoit porter sur la performance de l'élève;

- dans la sixième (6e) colonne, un énoncé préliminaire des DÉCISIONS ou ACTIONS qu'il (elle) compte prendre si la performance de l'élève s'avère insatisfaisante.

Pour que cette tâche soit profitable, il importe avant tout que le contenu des colonnes 1, 2 et 3 soit énoncé avec soin. Dans les colonnes 4, 5 et 6, par contre, les participant(e)s peuvent se contenter, pour le moment, de fournir des indications générales. Ils (elles) auront l'occasion de les préciser ou de les ajuster au cours des activités suivantes.

Le questionnaire 4.2 peut aider les participant(e)s à effectuer cette planification.

Fiche-synthèse 4

Plan d'enseignement et d'évaluation

Habileté:

Fiche #

Scénario d'apprentissage (Activités et étapes de leur déroulement)	Moyens d'enseignement (stratégies, conditions, etc.) (comment enseigner?)	Objets de l'évaluation (Quoi évaluer?)

Fiche-synthèse 4

Plan d'enseignement et d'évaluation

(suite)

Méthodes et instruments (Comment recueillir les données, mesurer?)	Diagnostics envisagés (Comment juger les performances?)	Décisions prévues (Quelles seront les actions à prendre?)

QUESTIONNAIRE 4.2

1. Pour maîtriser cette habileté, l'élève sera-t-il (elle) confronté(e) à plusieurs situations ou à des tâches précises? Si oui, lesquelles et dans quel ordre, d'après vous?

2. Doit-il (elle) prendre connaissance de certains faits, notions, règles, principes, méthodes ou procédés? Si oui, lesquels et selon quelle séquence, d'après vous?

3. L'élève devra-t-il (elle) modifier sa perception ou sa représentation des problèmes qui lui sont posés? Si oui, à quels moments ces changements auront-ils lieu, d'après vous?

4. Veut-on l'amener à modifier ses méthodes de travail pour résoudre les problèmes rencontrés? Si oui, à quel moment cela devrait-il se produire?

5. Doit-il (elle) améliorer ses capacités physiques, perceptives ou psychomotrices, pour pouvoir acquérir l'habileté visée? Si oui, combien de temps devrait être consacré à cet aspect de l'apprentissage, d'après vous?

6. Doit-il(elle) généralement changer ses attitudes face aux problèmes rencontrés? Si oui, à quels moments ces changements devraient-ils se produire, d'après vous?

7. À quels moments du déroulement de cet apprentissage l'apparition d'erreurs est-elle la plus probable?

8. À quels moments les élèves sont-ils(elles) susceptibles d'éprouver de l'incertitude quant au but des tâches, ou quant à leur capacité de les réussir?

9. À quels moments se manifestent les problèmes qui peuvent faire obstacle à la maîtrise de l'habileté, à l'atteinte des objectifs intermédiaires, ou à la réussite des tâches?

10. À partir de quels moments l'élève est-il(elle) normalement en bonne voie de maîtriser l'habileté, d'atteindre les objectifs ou de réussir les tâches?

DEUXIÈME PARTIE: OBSERVER ET APPRÉCIER UNE PERFORMANCE

Activité 5. Recueillir l'information: une question de méthode

But de l'activité:

Revoir les méthodes et instruments qui peuvent être utilisés en classe pour recueillir l'information nécessaire à l'évaluation d'habiletés.

Faire le point sur les avantages et les inconvénients de ces méthodes et instruments.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'identifier les acquisitions et/ou les processus d'apprentissage à propos desquels chaque méthode de collecte d'information est susceptible de fournir des renseignements fiables et valables;
- de reconnaître les principales limites de ces méthodes;
- d'admettre la nécessité des précautions à prendre dans l'utilisation de ces méthodes;
- de choisir une ou des méthodes appropriées à l'évaluation des apprentissages reliés à la maîtrise de l'habileté visée.

Modalité proposée:

Présentation audio-visuelle et entrevue de groupe.

Matériel requis:

- Rétroprojecteur et acétates pour la présentation audio-visuelle;
- tableau ou grandes feuilles pour faire la synthèse des échanges.

Démarche pédagogique:

Une présentation audio-visuelle de ces méthodes, en plénière, à l'aide de moyens audio-visuels devrait être bienvenue à ce stade-ci de la session.

Cependant, le but premier de l'activité n'est pas de communiquer de nouvelles informations sur ces méthodes, qui sont d'ailleurs relativement connues des participant(e)s.

Cette présentation devrait plutôt fournir l'occasion d'un échange de vues sur l'utilisation de ces méthodes en classe, telle qu'elle est pratiquée dans le milieu.

Dix (10) méthodes de collecte d'information en classe peuvent être examinées au cours de cette activité.

- Les quatres (4) premières méthodes sont avant tout des procédés de diagnostic pédagogique (principalement utilisés pour l'analyse des démarches ou des erreurs). Elles n'exigent pas nécessairement d'instruments de mesure formels mais leur utilisation suppose quand même un minimum de planification.

- Les quatre suivantes (observation, évaluation d'un travail à long terme, épreuve à correction objective, épreuve à correction subjective) peuvent faire appel à des procédés formels de mesure (grilles de vérification ou d'appréciation, examens).

- Les deux dernières méthodes font davantage référence à des pratiques évaluatives particulières (auto-appréciation, monitorat).

Chaque méthode est présentée sous la forme de fiches-synthèse (5.1 à 5.10), sur lesquelles sont précisés:

- les objets d'évaluation possibles, c'est-à-dire, CE SUR QUOI la méthode peut le mieux nous renseigner;

- les limites de cette méthode, en ce qui a trait surtout à la qualité de l'information recueillie;

- les précautions à prendre dans l'application de cette méthode en classe.

Quelques exemples d'instruments de mesure sont présentés en annexe.

N.B. L'animateur(trice) peut solliciter les réactions et remarques des participant(e)s à propos de chaque méthode (sa pertinence, son utilité, sa spécificité), il(elle) peut les interroger sur leurs propres pratiques et les amener à compléter, pour leur propre profit, l'information fournie par les fiches.

Il importe de souligner que l'utilisation d'une méthode, dans un contexte donné, sera rentable à condition qu'elle:

- fournisse suffisamment d'information sur ce que l'enseignant(e) veut évaluer;

- fournisse une information fiable,

- s'intègre bien aux tâches utilisées dans l'activité d'apprentissage (modalité interactive) ou en situation d'évaluation formelle (modalité rétroactive);

- ne nuise pas au déroulement de l'activité en cours;

- ne conduise pas l'élève à adopter des stratégies, des comportements ou des habitudes pouvant nuire aux apprentissages ultérieurs.

Fiche-synthèse 5.1

Méthodes de collecte d'information

1. Analyse des questions posées par les élèves.

Permet de mesurer:

- la représentation qu'ont les élèves du but de la tâche, de la situation, des données du problème, etc.;
- les attitudes et/ou attentes des élèves face à la tâche;
- les connaissances préalables nécessaires à l'accomplissement de la tâche;
- les effets secondaires imprévus de l'enseignement (connaissances, attitudes et habitudes de travail acquises en situation d'apprentissage, qui peuvent nuire à l'atteinte des objectifs poursuivis).

Limites de la méthode:

poser des questions est un acte socialement risqué que beaucoup d'élèves n'osent pas accomplir (surtout lorsqu'il s'agit de faire part de leurs difficultés).

Pour d'autres élèves, poser des questions peut être:

- un moyen d'attirer l'attention;
- une stratégie rentable permettant d'obtenir des solutions tout en évitant la démarche d'apprentissage dans laquelle on veut les engager.

Précautions à prendre:

- établir un climat qui incite les élèves à faire part de leurs difficultés;
- établir clairement avec les élèves les "règles du jeu" en ce qui a trait aux questions adressées à l'enseignant(e) et les faire respecter.

Fiche-synthèse 5.2

Méthodes de collecte d'information

2. Poser des questions individuelles aux élèves.

Permet de mesurer:

- la représentation du but de la tâche, de la situation, des données du problème, etc.;
- les attitudes et/ou attentes des élèves face à la tâche;
- les connaissances préalables;
- les méthodes de travail;
- les stratégies cognitives (façon de rechercher et de traiter l'information);
- les démarches de résolution de problèmes;
- les sources d'erreurs systématiques.

Limites de la méthode:

l'élève est souvent "sur la défensive", surtout lorsqu'on l'interroge devant les autres; sa performance peut s'en ressentir. Dans certains cas, il(elle) peut:

- avoir de la difficulté à s'exprimer;
- ne répondre que pour satisfaire aux attentes de l'enseignant(e) ou pour ne pas être pris en défaut, plutôt que de faire part de ce qu'il(elle) sait ou de ce qu'il(elle) fait.

Les élèves accordent parfois moins d'attention aux questions et aux mises au point lorsqu'elles sont adressées aux autres.

Précautions à prendre:

- préparer à l'avance les questions et, s'il y a lieu, des instruments en vue de consigner les réponses;
- interroger autant que les autres les élèves qui n'ont pas l'habitude de se porter volontaires pour répondre aux questions posées;
- habituer les élèves à ce genre d'exercice, faire en sorte qu'ils(elles) s'y sentent à l'aise.

Fiche-synthèse 5.3

Méthodes de collecte d'information

3. Description par l'élève de ses démarches de résolution de problèmes.

Permet de mesurer:

- les démarches de résolution de problèmes;
- les connaissances, habiletés ou capacités psychomotrices préalables;
- les stratégies cognitives (façon de rechercher et de traiter l'information);
- les méthodes de travail.

Limites de la méthode:

les étapes décrites par l'élève ne correspondent pas toujours à la démarche qu'il(elle) a effectivement suivie, soit parce qu'il(elle):

- n'est pas conscient(e) de sa façon de procéder (automatismes);
- n'est pas capable de la décrire adéquatement;
- préfère donner une description qui soit conforme aux attentes de l'enseignant(e) (désirabilité sociale).

Précautions à prendre:

- prévoir à l'avance les erreurs systématiques que les élèves sont susceptibles de commettre;
- entraîner les élèves à porter attention à leur démarche d'apprentissage et à leur méthode de travail;
- leur fournir un vocabulaire leur permettant de décrire leur façon de procéder, ainsi que des outils structurés (guides d'accompagnement, journal de bord, etc.) pour consigner ces descriptions;
- établir un climat de confiance qui incite l'élève à faire part de ses erreurs.

Fiche-synthèse 5.4

Méthodes de collecte d'information

4. Observation systématique des élèves au travail.

Permet de mesurer:

- les attitudes face à la situation ou à la tâche;
- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- les stratégies cognitives (façon habituelle de rechercher et de traiter l'information);
- les capacités psychomotrices, perceptives et physiques;

Limites de la méthode:

- on ne peut observer que quelques élèves à la fois;
- la performance de l'élève peut être affectée s'il (si elle) a conscience d'être observé(e);
- l'élève qui se sait observée(e) peut ne pas se comporter comme il (elle) le ferait normalement;
- l'observateur(trice) peut se laisser influencer par des choses qui n'ont rien à voir avec l'exercice de l'habileté observée (l'aspect extérieur de l'élève, son humeur, etc.);
- il arrive souvent en cours de route que l'observateur(trice) modifie, sans s'en rendre compte, sa façon d'interpréter ou de classer les données observées;

Précautions à prendre:

- définir à l'avance la liste des comportements indicateurs et des critères d'évaluation;
- prévoir une tâche:
  - où l'on soit à peu près certain d'observer la plupart des comportements indicateurs recherchés;

  - qui reflète autant que possible des situations vécues quotidiennement en classe;

  - qui exige de l'élève assez de concentration pour qu'il(elle) soit moins sensible à l'observation;

- prévoir des emplacements et des instruments d'observation qui ne nuisent pas aux activités des élèves;

- organiser à l'avance son emploi du temps lors de la séance d'observation (qui observer, quand, pendant combien de temps);

- dire à l'avance aux élèves pourquoi on les observe et à quoi serviront les données recueillies;

Fiche-synthèse 5.5

Méthodes de collecte d'information

5. Discussion de groupe animée par l'enseignant(e).

Permet de mesurer:

- les attitudes et/ou les attentes des élèves face:
  - . à la situation, à la tâche;
  - . aux idées, aux propositions et aux comportements des autres;
- les démarches de résolution de problèmes;
- la pertinence et l'originalité des solutions qu'ils(elles) proposent;
- leur sens critique;
- leur capacité d'attention et de compréhension orale;
- leur habileté à communiquer, au plan intellectuel (savoir exprimer de façon compréhensible, expliquer ou démontrer quelque chose) ou socio-affectif (savoir attirer l'attention, faire admettre un point de vue, faire ressortir des sentiments, persuader).

Limites de la méthode:

exige de l'élève et surtout, de l'enseignant(e), certaines capacités (attention, communication) et attitudes (ouverture, tolérance) préalables.

Le déroulement de ce genre d'activité n'est pas toujours facile à superviser.

La charge affective de la situation (le fait de travailler en groupe) peut affecter la performance de certains élèves ou avoir des effets secondaires inattendus sur les apprentissages subséquents.

Précautions à prendre:

- établir les règles à suivre et les faire respecter;
- maintenir chez les élèves un climat propice à la communication (ouverture, tolérance);

- veiller à ce que tous les élèves participent à la discussion;
- évaluer régulièrement leur facilité à communiquer, leur sens critique, l'originalité de leurs idées ou de leurs propositions;
- observer plusieurs fois avant de poser un jugement définitif sur leurs habiletés;
- prévoir un suivi des répercussions négatives possibles de l'activité.

Fiche-synthèse 5.6

Méthodes de collecte d'information

6. Appréciation d'un travail à long terme en cours de production.

Permet de mesurer:

- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- les connaissances, habiletés et autres capacités préalables;
- les attitudes face à la tâche;

Limites de la méthode:

un travail a un but et un contexte spécifique; il ne couvre qu'une partie des facettes de l'habileté;

l'élève a tendance à apprécier sa performance en fonction de la qualité du résultat (du produit) du travail; il peut perdre de vue l'objectif poursuivi: le déroulement des habiletés.

Précautions à prendre:

- fixer à l'avance les critères d'appréciation et s'assurer que les élèves en comprennent le pourquoi;
- prévoir des évaluations partielles (sur différentes étapes du travail);
- donner à l'élève l'occasion de reprendre ou d'améliorer les parties déjà évaluées;
- prévoir des modalités de rechange pour les élèves qui passent à côté des objectifs de travail.

Fiche-synthèse 5.7

Méthodes de collecte d'information

7. Épreuve écrite (questions à développement).

Permet de mesurer:

- les démarches de résolution de problèmes;
- la représentation du but de la tâche, de la situation;
- les méthodes de travail;
- les connaissances reliées à l'exercice de l'habileté;
- les connaissances et habiletés préalables.

Limites de la méthode:

la fiabilité des résultats peut être affectée par un manque de clarté ou de précision dans l'énoncé des questions (qui peuvent être mal interprétées) ou dans la grille de correction (qui laisse place à l'interprétation).

La correction peut être influencée par la qualité de la présentation, du vocabulaire et de l'expression écrite (qui ne sont pas toujours reliés à l'exercice de l'habileté mesurée).

Le temps requis pour répondre ne permet de couvrir que quelques aspects de l'habileté qu'on veut mesurer.

Le temps nécessaire à la correction retarde la communication des résultats et de l'évaluation.

Précautions à prendre:

- établir à l'avance les critères de correction;
- formuler les questions de façon claire et précise;
- adapter la longueur et la complexité des questions au niveau de développement des élèves;
- allouer aux élèves suffisamment de temps pour répondre;
- prévoir la façon dont l'élève sera informé(e) à propos des critères et des résultats de l'évaluation.

Fiche-synthèse 5.8

Méthodes de collecte d'information

8. Épreuve écrite (questions à correction objective).

Permet de mesurer:

- les connaissances reliées à l'exercice de l'habileté;
- les connaissances et habiletés préalables;
- la représentation du but de la tâche ou de la situation;
- les démarches de résolution de problèmes;

Limites de la méthode:

elle ne permet pas de mesurer des habiletés complexes (organiser, exprimer, résoudre des problèmes).

La performance de l'élève peut dépendre d'autres facteurs qui ne sont pas nécessairement reliés à l'exercice de l'habileté mesurée:

- sa vitesse de lecture et de compréhension;
- sa perception des formes et de l'organisation spatiale des stimuli utilisés;
- ses stratégies cognitives habituelles face à ce type de question.

L'élaboration des questions exige beaucoup de soins.

L'élève peut parfois deviner la réponse ou répondre au hasard.

Précautions à prendre:

- ne mesurer qu'un seul aspect par question;
- adapter l'énoncé des questions au niveau de langage des élèves;
- ne pas inclure dans l'énoncé d'indices révélateurs de la solution;
- éviter de présenter des items trop interdépendants (qui fournissent des éléments de solution aux autres);
- soigner la présentation physique des items;
- regrouper les items qui utilisent la même technique de réponse (choix multiple, association, etc).

Fiche-synthèse 5.9

Méthodes de collecte d'information

9. Auto-observation et auto-appréciation (par les élèves).

Permet de mesurer:

- les connaissances et autres capacités reliées aux tâches;
- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- la satisfaction des élèves à l'égard de ce qui précède.

Limites de la méthode:

l'information obtenue demeure subjective et peut ne pas s'avérer très fiable lorsque les critères d'évaluation ne sont pas précisés de manière détaillée; l'élève peut se tromper ou biaiser (à son avantage ou à son désavantage).

L'utilisation efficace d'instruments conçus à cette fin (grilles d'accompagnement, d'auto-appréciation), même lorsqu'ils sont de qualité, exige un minimum d'entraînement de la part des élèves.

Précautions à prendre:

- bien expliquer aux élèves à quoi serviront les résultats;
- leur fournir des critères d'appréciation précis;
- leur fournir des instruments assez détaillés (listes de vérifications, grilles d'accompagnement);
- les entraîner à utiliser ces instruments.

Fiche-synthèse 5.10

Méthodes de collecte d'information

10. Évaluation par des élèves-moniteurs.

Permet de mesurer:

- la représentation du problème, de la tâche, de la situation;
- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- les connaissances reliées à la tâche;
- les connaissances, habiletés et autres capacités préalables.

Limites de la méthode:

elle place ces élèves dans une situation socialement délicate vis-à-vis des autres.

Leur compétence ne leur permet pas forcément de percevoir la nature ou la source des difficultés des autres.

Précautions à prendre:

- bien renseigner les moniteurs ou monitrices sur:
  - . le but de l'évaluation;
  - . leur rôle et leurs tâches;
  - . les critères d'appréciation utilisés;
  - . les difficultés que les autres peuvent rencontrer;
  - . les sources de ces difficultés;
- ne pas surexploiter les mêmes élèves, au détriment de leurs progrès ou de leur position sociale dans la classe.

Activité 6. Élaborer la tâche évaluative

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à rédiger la description formelle du contenu d'une tâche évaluative où l'acquisition de l'habileté visée peut être mesurée à l'aide d'une grille d'observation, d'une liste de vérifications ou d'une grille d'appréciation.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- choisir une tâche évaluative ou une situation d'évaluation qui corresponde bien aux spécifications de l'habileté visée, au contexte de l'évaluation (modalité interactive ou rétroactive) et à la méthode choisie pour effectuer la mesure;
- formuler clairement la mise en situation et, s'il y a lieu, l'énoncé des questions posées à l'élève et la description des stimuli qui lui seront présentés.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Matériel requis:

- Rétroprojecteur et acétates.

Démarche pédagogique:

Il est suggéré que cette activité débute par une brève présentation audio-visuelle du tableau 6. Cette présentation permet de rappeler aux participant(e)s les exigences habituelles d'une démarche de mesure, particulièrement en ce qui a trait au CHOIX, à la PRÉPARATION et la l'UTILISATION, des instruments de mesure;

Lors de cette présentation, il sera utile de leur rappeler que plusieurs des étapes énumérées dans ce tableau ont déjà été franchies au cours des activités précédentes.

L'activité devrait normalement se poursuivre par une séance de travaux pratiques menée par chaque équipe, l'animateur(trice) servant de personne-ressource.

Au cours de cette séance, les participant(e)s ont à:

- CHOISIR, à l'intérieur du plan d'évaluation décrit sur la fiche-synthèse 4, UNE SITUATION ou UNE OCCASION d'intervention évaluative QUI REQUIERT l'utilisation d'une liste de vérifications ou d'une grille d'appréciation;

  N.B. Les situations d'évaluation qui entrent dans cette catégorie sont, notamment:

  - les séances d'observation systématique;
  - l'évaluation d'une production ou d'un produit;
  - les épreuves écrites constituées de questions à correction subjective (questions "à développement");

- rédiger une DESCRIPTION FORMELLE de la tâche évaluative: cette description s'adresse à des utilisateurs(trices), éventuel(le)s et doit être rédigée en conséquence. La rédaction suppose les étapes suivantes:

  1. Énoncer la MISE EN SITUATION.
  2. Énoncer le PROBLÈME à résoudre ou le BUT de la tâche à accomplir.
  3. Présenter (ou décrire), s'il y a lieu:
     - le CONTEXTE physique de la tâche (localisation, emplacements, disposition des lieux et des personnes, etc.),
     - les DONNÉES de départ, ou le MATÉRIEL (stimuli, matériaux, outils) présenté ou utilisé pour accomplir la tâche.
  4. Énoncer les CONTRAINTES auxquelles l'élève sera soumis(e) dans l'accomplissement de la tâche.
  5. Décrire le DÉROULEMENT de la tâche en mentionnant, s'il y a lieu, les résultats ou comportements attendus à chaque étape.
  6. Rédiger les CONSIGNES destinées aux élèves.

Tableau 9 Étapes de la cueillette de l'information à l'aide d'un instrument

1. Préciser le contenu
2. Choisir le type de tâche approprié
3. Déterminer le type d'instrument
4. Choisir ou préparer l'instrument de mesure(1)

CHOISIR

Examen écrit	Grille d'observation	Échelle d'appréciation
A. Est-ce que l'instrument porte sur le contenu déjà précisé à l'étape 1?		
B. La présentation matérielle est-elle adéquate?		
C. Les items sont-ils pertinents pour ce qu'on veut mesurer?		
D. L'ensemble des items permettra-t-il d'identifier le niveau de performance de l'élève ?		

ou

PRÉPARER

A. Choisir le mode de réponse.	A. Déterminer les indicateurs.	A. Faire la liste des critères.
B. Rédiger les questions et les réponses.	B. Préparer la fiche de consignation.	B. Définir opérationnellement les aspects de chaque critère.
C. Assembler l'épreuve.	C. Soumettre la grille d'observation au jugement d'autres spécialistes (autres enseignants, conseillers pédagogiques).	C. Décrire les échelons de l'échelle (la pondération).
D. Soumettre l'épreuve à d'autres spécialistes (autres enseignants, conseillers pédagogiques).	D. Modifier la grille s'il y a lieu.	D. Soumettre l'échelle d'appréciation au jugement de spécialistes (autres enseignants, conseillers pédagogiques).
E. Vérifier les qualités métrologiques (fidélité, sensibilité à l'apprentissage, etc.).	E. S'entraîner à observer à l'aide de la grille.	E. Modifier l'échelle d'appréciation s'il y a lieu.
		F. S'entraîner à utiliser l'échelle.

(1) Éléments de docimologie., fascicule 3., L'évaluation formative., Direction du développement pédagogique., MEQ, 1985., p. 87.

UTILISER

A. Administrer l'épreuve.

B. Corriger les réponses données par les élèves.

C. Interpréter les résultats.

A. Observer l'objet, l'action ou le comportement et consigner l'observation.

B. Analyser les observations recueillies.

C. Interpréter.

A. Utiliser l'échelle.

B. Analyser les informations.

C. Interpréter.

Activité 7. Une grille pour observer, vérifier ou apprécier

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à mettre au point une grille d'observation, de vérification ou d'appréciation, en respectant la démarche normalement suivie dans l'élaboration de ce type d'instrument.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- de choisir une ou des caractéristiques attendues de la performance, conformément aux spécifications de l'habileté mesurée;
- de trouver des indicateurs non-équivoques de ces caractéristiques;
- de trouver, s'il y a lieu, des indicateurs non-équivoques pour les niveaux des échelles d'appréciation utilisées;
- d'assembler l'instrument de mesure et pondérer les indicateurs de façon appropriée, et rédiger des directives d'utilisation.

Modalité proposée:

Présentation audio-visuelle brève, suivie d'une séance de travaux pratiques.

Matériel requis:

- Rétroprojecteur et acétates.

Démarche pédagogique:

Il est suggéré que cette activité débute par une brève présentation audio-visuelle des tableaux 7.1 et 7.2, où sont énumérées les étapes à suivre et les précautions à prendre dans l'élaboration:

- d'une liste de vérifications (7.1), et
- d'une grille d'appréciation (7.2).

Cette présentation permet de rappeler aux participant(e)s les exigences habituelles de l'élaboration de grilles à des fins d'observation, de vérification

ou d'appréciation. Ces deux tableaux figurent dans le cahier des participant(e)s et ceux(celles)-ci peuvent s'y référer pour accomplir la tâche.

Au cours de la séance de travaux pratiques proprement dite, les participant(e)s ont pour tâche d'élaborer une grille comportant de cinq (5) à dix (10) INDICATEURS. Si l'instrument choisi est

a) une LISTE DE VÉRIFICATIONS, il s'agit de spécifier de façons formelle:

   - les CARACTÉRISTIQUES à observer ou à vérifier, telles qu'elles doivent apparaître dans la grille; et

   - la liste définitive des INDICATEURS de ces caractéristiques (voir tableau 7.1).

b) une GRILLE D'APPRÉCIATION, il s'agit de spécifier, de façon formelle:

   - les caractéristiques ou CRITÈRES d'appréciation retenus;

   - une description définitive des NIVEAUX de l'échelle utilisée pour apprécier les critères et, s'il y a lieu, les indicateurs (voir tableau 7.2);

   - les INDICATEURS utilisés pour définir les critères et/ou les niveaux de l'échelle d'appréciation.

Dans l'accomplissement de cette tâche, il est fortement conseillé aux participant(e)s de s'en tenir à un nombre restreint de caractéristiques de la performance de l'élève (préférablement une ou deux).

Ces choix devront naturellement refléter:

- les spécifications de l'habileté, telles que préalablement formulées par les participant(e)s lors de l'activité 3;

- les conditions qui peuvent affecter la performance attendue, compte tenu de:

  - la tâche évaluative élaborée au cours de l'activité 6;

  - sa situation dans le plan d'évaluation élaboré au cours de l'activité 4.

Tableau 7.1

Type d'instrument: Grille d'observation ou
liste de vérifications
(pour évaluation d'une production ou
pour questions à développement)

1. Énumérer les CARACTÉRISTIQUES:

   - de la PERFORMANCE attendue de l'élève, ou

   - du RÉSULTAT de cette performance (de la production ou de la réponse).

2. Identifier des INDICATEURS concrets et observables de chaque caractéristique recherchée. Ces indicateurs peuvent être:

   - des étapes à franchir dans l'exécution de la tâche;

   - des opérations à effectuer;

   - des comportements;

   - des propriétés physiques du produit;

   - etc.

3. Identifier, s'il y a lieu, des indicateurs concrets et observables de l'ABSENCE de la caractéristique recherchée.

4. Identifier, s'il y a lieu, les caractéristiques INDÉSIRABLES:

   - de la performance attendue de l'élève;

   - ou de ses résultats.

5. Identifier, s'il y a lieu, des INDICATEURS concrets et observables de la présence de ces caractéristiques indésirables.

6. Déterminer la RÉPARTITION des points (pondérer les indicateurs).

7. AGENCER les caractéristiques et indicateurs dans un ordre de présentation approprié, c'est-à-dire, en fonction de:

   - l'ordre chronologique probable de leur manifestation, ou

   - leur fréquence d'apparition.

8. Choisir le mode de CONSIGNATION des observations (ou des vérifications).

9. Rédiger, à l'usage des utilisateurs(trices) et/ou des correcteurs(trices) éventuel(le)s, des DIRECTIVES D'UTILISATION claires et qui tiennent compte du contexte dans lequel la grille sera utilisée (la tâche évaluative soumise aux élèves).

Tableau 7.2

Type d'instrument: Grille d'appréciation des:

- comportements observés,
- résultats de tâches,
- réponses aux questions à développement.

1. Énumérer les CRITÈRES D'APPRÉCIATION, c'est-à-dire, les caractéristiques désirées (ou non désirées)

   - de la performance (démarche ou comportement) de l'élève, ou

   - des résultats (produit ou réponse) de sa performance.

2. Identifier, s'il y a lieu, des INDICATEURS concrets et observables de chaque critère. Ces indicateurs peuvent être:

   - des étapes à franchir dans l'exécution de la tâche;

   - des opérations à effectuer;

   - des comportements;

   - des propriétés physiques du produit;

   - etc.

2. Donner, pour chaque critère, une description définitive et aussi complète que possible de l'ECHELLE D'APPRÉCIATION utilisée (voir tableau 7.3).

3. Si une échelle d'appréciation s'avère difficile à appliquer (laisse place à l'ambiguïté), trouver des INDICATEURS concrets et observables pour chacun des niveaux de l'échelle.

4. PONDÉRER les critères (répartir les points en fonction de leur importance relative) et, s'il y a lieu, les indicateurs.

5. Déterminer le MODE DE CONSIGNATION des appréciations.

6. AGENCER les critères et les indicateurs dans un ordre de présentation approprié, c'est-à-dire, en fonction de:

   - l'ordre chronologique probable de leur manifestation, ou

   - leur fréquence d'apparition.

7. Rédiger, à l'usage des utilisateurs(trices) et/ou des correcteurs(trices) éventuel(le)s, des DIRECTIVES D'UTILISATION claires et qui tiennent compte du contexte d'utilisation de la grille (la tâche évaluative soumise aux élèves).

Tableau 7.3

Différentes formes d'échelles d'appréciation.

a) Échelle à catégories successives: par exemple,

Tâche : Répartir les tâches dans le cadre d'un projet de sortie en plein air.

Habileté : Communiquer pour convaincre.

Indicateur: Réactions des autres élèves de l'équipe face aux tâches assignées.

A. Très favorables
B. Assez favorables
C. Plus ou moins favorables
D. Peu favorables
E. Très peu favorables

Pour identifier les niveaux de l'échelle, on utilise habituellement

- des abréviations:

TF	AF	+-	PF	TPF

- des chiffres:

5	4	3	2	1

- des lettres alphabétiques:

A	B	C	D	E

b) Échelle d'échantillons: série d'échantillons choisis pour illustrer les différents degrés de qualité du produit ou de la réponse.

c) Échelle descriptive: description verbale de chacun des niveaux de qualité du critère utilisé. Par exemple,

Programme : Français

Tâche : Émettre, par écrit, des commentaires sur le déroulement d'un récit d'aventures.

Caractéristiques: Pertinence des commentaires.

0	1	2	3	4	5
Commente au hasard, s'éloigne du sujet discuté.		Commente habituellement de façon pertinente, est parfois hors du sujet.		Commente toujours en relation avec le sujet discuté.	

La fiche-synthèse 7 peut s'avérer utile dans la première étape de l'élaboration de ce type d'instrument. Sur cette fiche, il s'agit d'inscrire

- dans la première (1re) colonne, les CARACTÉRISTIQUES:

  - de la performance de l'élève

  - ou du résultat (du produit) de sa performance,

  dont on veut tenir compte pour apporter un jugement de valeur sur la performance de l'élève. Ces caractéristiques peuvent être:

  - souhaitables (positives) ou au contraire,

  - indésirables (négatives);

- dans la deuxième (2e) colonne, des INDICATEURS plus spécifiques (et surtout, OBSERVABLES) qui sont associés à la présence (ou à l'absence) de ces caractéristiques:

  - des comportements, actions, gestes, ou

  - des opérations à effectuer, ou

  - des étapes d'une démarche (respecter l'ordre chronologique), ou

  - des particularités ou propriétés du produit ou du résultat de la performance.

Fiche-synthèse 7

Élaboration d'une liste de vérifications ou grille d'appréciation

Fiche #

Habileté mesurée:

Caractéristiques à observer ou à apprécier (critères)	Indicateurs observables (comportements, opérations, étapes à franchir, propriétés du produit	Importance (pondération)

Activité 8. Réviser la grille: une question de validité

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à valider le contenu d'une grille d'observation, d'appréciation ou de correction, et d'en réviser l'agencement.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'appliquer une méthode simple de révision docimologique du contenu et du format de la grille;
- d'émettre des suggestions pertinentes en vue d'en améliorer le contenu, la structure, ainsi que l'organisation de la tâche évaluative qui y est rattachée.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Matériel requis:

- Exemplaires du questionnaire 8 et de la fiche-synthèse 8 en nombre suffisant (1 par personne).

Démarche pédagogique:

Cette activité vient conclure la séance de travaux pratiques entreprise à l'activité 7. Il s'agit d'une simulation où les participant(e)s, agissant en tant qu'expert(e)s du contenu, ont à appliquer une méthode simple de validation de contenu et de révision docimologique de l'instrument.

Dans la mesure du possible, la répartition des expert(e)s (2 ou 3 par instrument) devrait se faire en fonction des critères suivants:

- leurs connaissances et leur expérience quant à l'enseignement et quant à l'évaluation de l'habileté mesurée;
- leur connaissance du programme d'études concerné et l'expérience acquise dans son implantation;

- leur compétence dans l'enseignement de la matière ou de la discipline concernée;

- leur expérience du niveau d'âge des élèves auxquels la tâche évaluative s'adresse.

Cette opération devrait se dérouler en quatre (4) temps:

a) Les "expert(e)s" examinent la grille, de même que:

   - la description de la tâche évaluative ou, au moins, de la mise en situation (voir activité 6);

   - le plan d'évaluation (fiche-synthèse 4);

   - les spécifications de l'habileté à mesurer (fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3).

   Leur tâche consiste à identifier:

   - les caractéristiques et indicateurs qui laissent à désirer;

   - tout autre élément de la grille jugé inadéquat (répartition des points, présentation physique, etc.);

   - les défauts de la tâche évaluative présentée aux élèves.

   Le questionnaire 8 peut être utilisé pour accomplir cette tâche de façon plus structurée. Dans ce cas, les "expert(e)s" peuvent se servir de la fiche-synthèse 8 pour inscrire leurs réponses: il leur suffit de:

   - signaler sur cette fiche les caractéristiques, critères et indicateurs jugés inadéquats;

   - répondre aux autres questions par OUI ou NON.

b) Les "expert(e)s" consignent par écrit, au fur et à mesure, leurs suggestions en vue d'améliorer:

   - le contenu de la grille (caractéristiques, indicateurs, échelles);

   - les autres éléments (agencement, directives, méthode de compilation, etc.);

   - l'organisation de la tâche évaluative (mise en sitaution, consignes, stimuli, etc.).

c) Les "expert(e)s" confrontent leurs résultats, essaient de s'entendre sur les cas litigieux et les améliorations jugées nécessaires.

d) Les "expert(e)s" font part aux concepteurs(trices) de la grille:

   - des éléments de la grille et de la tâche évaluative jugés inadéquats;

   - des améliorations recommandées.

Il n'est pas nécessaire que tous les instruments élaborés au cours de la session soient soumis à ce processus. Si le temps manque, on peut se contenter de choisir:

- les grilles achevées (ou celles dont l'élaboration est la plus avancée); ou

- celles pour lesquelles le groupe peut fournir un nombre suffisant d'expert(e)s qualifié(e)s, familiers(ères) de l'habileté, du programme, de la matière ou de la clientèle.

Même si le travail effectué dans ces conditions n'atteint pas la qualité d'une méthode de révision en bonne et due forme, les participant(e)s auront au moins pris connaissance des exigences d'une telle démarche, auront été sensibilisé(e)s à son utilité, et seront désormais outillé(e)s pour l'effectuer.

Questionnaire B

Validation de contenu
et
révision docimologique
de la grille

A. Révision des caractéristiques:

Pour CHAQUE CARACTÉRISTIQUE (ou critère) énumérée dans la grille, répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler celles qui vous paraissent inadéquates.

1. La caractéristique correspond-elle bien aux spécifications de l'habileté? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)
2. Répond-elle bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)
3. L'organisation de la tâche évaluative permet-elle à cette caractéristique de se manifester clairement?
4. Les indicateurs choisis sont-ils suffisants pour définir clairement la caractéristique?
5. La répartition des points (au niveau des indicateurs) correspond-elle bien à l'importance relative de cette caractéristique?

B. Révision des indicateurs:

Pour CHAQUE INDICATEUR énuméré dans la grille, répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler ceux qui vous paraissent inadéquats.

6. L'indicateur est-il observable dans le contexte de la tâche évaluative?
7. Est-ce un indice important, une manifestation significative de la caractéristique, du critère ou de l'échelon concerné?
8. Est-il indépendant des autres indicateurs (ceux de la caractéristique ou du critère concerné)?

C. Révision des échelles d'appréciation:

Pour TOUTE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION figurant dans la grille (correspondant à une caractéristique ou à un indicateur), répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler celles qui vous paraissent inadéquates.

9. L'échelle d'appréciation utilisée est-elle pertinente?

10. Est-elle dépourvue d'ambiguïté (de double sens)?

11. Les catégories de l'échelle sont-elles suffisamment précises?

12. Le nombre de catégories (de niveaux) est-il adéquat?

13. Ces catégories sont-elles faciles à distinguer les unes des autres, en pratique?

14. Les indicateurs choisis pour définir les catégories (échelle descriptive) sont-ils pertinents?

15. La répartition des points parmi les catégories de l'échelle est-elle adéquate?

D. Révision de l'ensemble de la grille:

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON.

16. Le but de l'instrument est-il clairement défini?

17. La tâche évaluative choisie correspond-elle bien aux spécifications de l'habileté? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)

18. Répond-elle bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)

19. Est-elle représentative des situations habituellement vécues en classe?

20. Les consignes destinées à l'élève sont-elles claires?

21. Les conditions de l'observation ou de la correction sont-elles adéquates?

22. Le nombre d'indicateurs est-il réaliste par rapport à la durée prévue de la tâche?

23. Le nombre d'échelles d'appréciation est-il réaliste par rapport à la durée prévue de la tâche?

24. Les directives d'utilisation sont-elles adéquates?

25. La compilation des résultats est-elle facile à effectuer?

Fiche-synthèse 8

Feuille-réponses au questionnaire 8

Directives:

Répartissez les caractéristiques dans la première (1re) rangée et les indicateurs dans la deuxième (2e) rangée.

Pour les questions 1 à 15, cochez les colonnes qui correspondent aux caractéristiques, indicateurs ou échelles, jugés inadéquats.

Pour les questions 16 à 25, encerclez simplement OUI ou NON.

Caractéristiques:														
Indicateurs:														
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														
13.														
14.														
15.														

16.	OUI	NON	18.	OUI	NON	20.	OUI	NON	22.	OUI	NON	24.	OUI	NON
17.	OUI	NON	19.	OUI	NON	21.	OUI	NON	23.	OUI	NON	25.	OUI	NON

TROISIÈME PARTIE: RÉDIGER DES ITEMS

Activité 9. Les items à correction objective

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à rédiger quelques items à correction objective.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- rédiger de 3 à 5 items qui soient valides, compte tenu des spécifications de l'habileté mesurée et de la tâche évaluative présentée aux élèves;
- se conformer aux principes et règles de rédaction normalement suivies pour le type d'item choisi.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques, précédée d'une brève présentation audio-visuelle.

Matériel requis:

- Rétroprojecteur et acétates pour présenter les tableaux 9.1 et suivants.

Démarche pédagogique:

A) Rédaction des items:

Le tableau 9.1 énumère les étapes à suivre et les précautions à prendre dans l'élaboration d'une épreuve écrite comportant des items à correction objective. Les participant(e)s peuvent s'y référer pour accomplir la tâche.

Les participant(e)s ont pour tâche de rédiger entre trois (3) et cinq (5) items à correction objective.

Pour chaque item, il s'agit de formuler:

- s'il y a lieu, la mise en situation (y compris le texte ou les stimuli utilisés);

- l'énoncé complet de la question;

- le modèle de la réponse attendue à l'item, c'est-à-dire,

  - l'énoncé complet de la bonne réponse;

  - celui des distracteurs (ou leurres) utilisés, s'il y a lieu;

  - la clé de correction de l'item, s'il y a lieu.

Les items rédigés par les participant(e)s devront naturellement refléter les choix effectués quant:

- au type de tâche ou d'intervention évaluative mise en oeuvre;

- aux éléments ou aux aspects de l'habileté qu'ils(elles) comptent évaluer.

Dans l'accomplissement de cette tâche, il est fortement conseillé aux participant(e)s de s'en tenir à un nombre restreint d'éléments ou d'aspects (préférablement un seul) de l'habileté à mesurer.

Pour le bénéfice des participant(e)s,

- les tableaux 9.2 à 9.6 présentent les caractéristiques et les principes de rédaction particuliers aux types d'items les plus courants;

- le tableau 9.7 présente les étapes du montage d'une épreuve écrite. Les participant(e)s pourront s'en servir dans leurs travaux ultérieurs.

Tableau 9.1

Rédaction d'items à correction objective

Étapes:

1. Formuler, S'IL Y A LIEU, la MISE EN SITUATION prévue pour l'ensemble des items, c'est-à-dire,

   - les données de départ et les stimuli (texte, figures, illustrations, etc.);
   - les consignes quant à la façon de répondre aux items;
   - les contraintes imposées à l'épreuve, entre autres choses,
     - le temps alloué,
     - les ressources prescrites ou autorisées (références, matériel, etc.).

2. Formuler, pour chaque item l'énoncé de la question: ne pas oublier d'y inclure, S'IL Y A LIEU,

   - la mise en situation et/ou les stimuli spécifiques à l'item;
   - les consignes spécifiques quant à la façon de répondre à l'item.

3. Élaborer le modèle de réponse de l'item: ce modèle peut comporter, S'IL Y A LIEU,

   - l'énoncé de la réponse attendue;
   - les formes autorisées de la réponse attendue;
   - les distracteurs (leurres).

4. Déterminer la méthode de correction: présenter, S'IL Y A LIEU,

   - la clé de correction;
   - le pointage (pondération) attribué aux:
     - réponses partiellement exactes (identifier les éléments de réponse acceptables);
     - distracteurs (ou leurres) partiellement exacts;
     - facteurs externes à la réponse (qualité de la langue, réponse non conforme aux exigences, etc.).

Conseils:

1. Rédiger la question autour d'une seule idée ou d'un seul problème.

2. Veiller à ce que la réponse attendue soit la seule réponse justifiable (qu'elle soit au moins nettement meilleure que les autres).

3. Exclure tout indice permettant de déduire la réponse par recoupements ou par élimination (incohérences grammaticales ou sémantiques, phrases trop longues ou mal disposées, patrons de bonne réponse, etc.).

4. Éviter les énoncés négatifs (sinon, souligner la négation) et proscrire la double négation.

5. Choisir les distracteurs parmi les erreurs courantes des élèves.

Tableau 9.2

Questions à réponse courte

Utilité: ce type d'item peut servir:

- à mesurer la compréhension ou l'application de concepts et de principes;
- à mesurer l'habileté à interpréter des données;
- à résoudre des problèmes impliquant des opérations formelles sur des données symboliques.

Avantages:

- le hasard joue peu;
- l'élève doit fournir la réponse, au lieu de simplement la reconnaître.

Limites:

- un énoncé ambigu peut amener l'élève à se tromper sur l'objet de la question (à répondre "à côté");
- la réponse de l'élève peut parfois être correcte sans correspondre à la réponse attendue;
- on risque facilement de mesurer des connaissances particulières plutôt que l'habileté visée (si la réponse a déjà été "vue en classe");
- certains facteurs (calligraphie, orthographe) peuvent affecter indûment l'objectivité de la correction.

Principes de rédaction:

- n'utiliser ce type d'item que lorsqu'il est possible de répondre par un mot, une expression, un symbole ou un nombre;
- s'assurer que l'énoncé soit exempt d'ambiguïté, que l'élève sache exactement ce sur quoi porte la question;
- s'assurer qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse possible, sinon, les indiquer toutes sur la clé de correction;
- si nécessaire, indiquer dans l'énoncé de la question le degré de précision attendu de la réponse (en mathématique et en sciences, surtout);
- laisser à l'élève suffisamment d'espace pour inscrire sa réponse;
- éviter que l'espacement soit proportionnel à la longueur de la réponse attendue;
- éviter les formats, structures grammaticales et tournures de phrases qui pourraient fournir des indices sur la réponse attendue.

Tableau 9.3

Textes à lacunes (tests de closure)

Utilité:

- ce type d'item sert surtout à mesurer la compréhension (appréhender ou déduire des informations à partir d'un contexte connu).

Avantages:

- le hasard joue peu;
- l'élève doit fournir les réponses, au lieu de simplement les reconnaître.

Limites:

- plus on introduit de lacunes, plus on risque d'augmenter l'ambiguïté du texte;
- les réponses de l'élève peuvent parfois être correctes sans correspondre aux réponses attendues;
- la recherche ou la rédaction d'un texte adéquat est souvent une entreprise difficile;
- la répartition des lacunes exige beaucoup de soins;
- certains facteurs (calligraphie, orthographe) peuvent affecter indûment l'objectivité de la correction.

Principes de rédaction:

- laisser la première et la dernière phrase du texte intactes;
- laisser à l'élève suffisamment d'espace pour inscrire ses réponses;
- éviter que l'espacement soit proportionnel à la longueur des réponses attendues;
- respecter autant que possible un intervalle régulier entre les lacunes;
- fixer cet intervalle en fonction du niveau de difficulté voulu (plus il est court, plus la tâche sera difficile);
- ne pas tenir compte des noms propres et des chiffres dans le décompte des mots.

Tableau 9.4

Question à choix multiple

Utilité: ce type d'item peut servir à mesurer:

- les habiletés intellectuelles qui exigent des choix (transposer, interpréter, extrapoler, déduire, inférer, appliquer, analyser, juger, évaluer);
- à condition que la situation présentée à l'élève soit nouvelle et que la formulation de la question oblige l'élève à examiner toutes les réponses suggérées avant de faire un choix.

Avantages:

- enlève beaucoup d'ambiguïté à l'objet de la question, à la nature du problème ou au type de réponse attendue;
- peut s'appliquer à un très large éventail de contenus;
- facile et rapide à corriger;
- limite le risque de choix au hasard (à 20 % ou 25 %).

Limites:

- ne permet pas de mesurer les habiltés qui exigent que l'élève soit capable d'organiser et de présenter des idées ou des faits, de s'exprimer, de créer;
- est difficile à élaborer, surtout quand vient le moment de trouver des distracteurs (leurres) adéquats.

Principes de rédaction:

- s'assurer que l'énoncé est complet en lui-même et permette de comprendre le sens de la question sans qu'on soit obligé de lire les réponses suggérées;
- éviter toute inconsistance grammaticale entre l'énoncé et les réponses suggérées;
- suggérer au moins trois (3) choix de réponses et pas plus de six (6);
- s'assurer qu'une seule des réponses soit correcte ou, au moins, nettement meilleure que les autres;
- n'employer que des distracteurs plausibles (erreurs courantes, conceptions communément répandues mais erronées, réponses vraies en soi mais qui ne répondent pas aux exigences du problème);
- veiller à ce que toutes les réponses suggérées soient de même nature et de même longueur;
- placer, si possible, les réponses suggérées par ordre chronologique, alphabétique ou numérique; sinon, les placer au hasard;
- disposer les réponses suggérées en colonne (pour former un bloc dégagé de l'énoncé);
- identifier les choix de réponses par des lettres (majuscules autant que possible) plutôt que par des chiffres;
- éviter autant que possible de suggérer des choix du genre:
  - "toutes ces réponses sont bonnes"
  - "aucune de ces réponses n'est bonne".

Tableau 9.5

Question à regroupement ou à réarrangement

Utilité:

- ce type d'item peut servir à mesurer les habiletés intellectuelles qui exigent la capacité d'établir ou de reconstituer un ordre, une séquence ou une structure donnée à partir d'une série d'éléments présentée dans le désordre.

Avantages:

- enlève beaucoup d'ambiguïté quant au type de réponse attendue;
- peut s'appliquer à un très large éventail de contenus;
- devient facile à corriger lorsque la question est rédigée sous forme d'item à choix multiple (l'élève doit choisir la bonne séquence).

Limites:

- peut être fastidieux à corriger lorsque l'élève doit produire la réponse;
- peut devenir fastidieux à lire lorsque la question est présentée sous forme d'item à choix multiple, surtout si:
  - les éléments de la série sont hétérogènes, mal formulés, ou mal disposés;
  - les élèves ne sont pas familiers(ères) avec ce type de tâche;
- exige souvent qu'on tienne compte des réponses partiellement exactes, ce qui complique la correction.

Principes de rédaction:

- ne placer dans une même série que des énoncés homogènes (de même nature et de même longueur);
- présenter les éléments de la série au hasard;
- identifier les éléments de la série par des chiffres et les choix de réponses (s'il y en a) par des lettres;
- prévoir à l'avance les points alloués aux réponses partiellement exactes;
- sélectionner en conséquence les réponses suggérées, si on utilise la forme à choix multiple.

Tableau 9.6

Question à association (appariement, pairage)

Utilité:

- ce type d'item peut servir à mesurer les habiletés intellectuelles qui exigent l'application de règles ou de critères pour faire correspondre des éléments appartenant à des ensembles différents (classer, trier, distribuer, répartir, etc.).

Avantages:

- permet de couvrir un large éventail d'applications en un temps relativement court;
- laisse peu de place au hasard, à condition que l'appariement soit incomplet (que les séries soient inégales).

Limites:

- difficile à élaborer, car tous les éléments de chaque ensemble doivent être de même nature, d'importance égale, et avoir le même attrait pour les éléments de l'autre ensemble;
- risque de mettre l'accent sur des détails ou sur la mesure de connaissances, de faire essentiellement appel à la mémoire;
- certaines réponses peuvent être facilement déduites lorsque les deux ensembles comportent le même nombre d'éléments.

Principes de rédaction:

- ne retenir que des éléments importants;
- ne regrouper que des éléments étroitement liés les uns aux autres, sinon l'association devient trop évidente;
- faire des listes de 5 à 10 éléments;
- prévoir un plus grand nombre d'éléments pour l'ensemble-réponse pour éviter que certaines associations soient simplement découvertes par déduction;
- faire en sorte que plusieurs éléments de l'ensemble-réponse soient également attrayants pour chaque élément de l'ensemble-question;
- placer les énoncés les plus longs dans l'ensemble-question (l'élève aura à parcourir l'ensemble-réponse plusieurs fois);
- disposer, si possible, les éléments de l'ensemble-réponse selon un ordre logique, chronologique ou alphabétique;
- préciser autant que possible:
  - ce que représente chaque colonne (de quel ensemble d'éléments il s'agit);
  - le but de l'appariement;
  - la façon d'indiquer le choix ou la correspondance;
  - combien de réponses doivent servir;
  - si une même réponse peut servir plusieurs fois;
- placer tout l'exercice sur une seule page.

Tableau 9.7

Étapes du montage d'une épreuve écrite

1. Répartir les items:

Si l'on veut mesurer plusieurs dimensions (ou aspects) d'une habileté à l'aide de la même épreuve, on peut attribuer à chaque dimension

- le même nombre d'items:
  - il faut alors pondérer les résultats de chaque item en fonction de l'importance relative de la dimension concernée;
- un nombre d'items proportionnel à l'importance de la dimension:
  - s'il s'agit d'items à réponse choisie, un minimum de trois (3) items par dimension est fortement conseillé.

2. Agencer les items:

Lorsque l'épreuve comporte un grand nombre d'items, il est préférable de:

- regrouper les items ayant la même consigne;
- les disposer, à l'intérieur du regroupement, dans un ordre allant du plus simple au plus complexe;
- fournir au début de chaque regroupement un exemple illustrant l'application de la consigne.

3. Rédiger les directives d'utilisation:

C'est un guide ou un document d'accompagnement plus ou moins élaboré, destiné aux utilisateurs(trices) éventuel(le)s (autres enseignant(e)s, correcteurs(trices) externes). Il comporte normalement:

- une indication de la durée de l'épreuve et, s'il y a lieu, sur la répartition du temps à l'intérieur de l'épreuve;
- l'énumération du matériel nécessaire à l'élève et à l'enseignant(e);
- le minimum de directives nécessaires visant à assurer le bon déroulement de l'épreuve, soit:
  - comment communiquer les consignes de l'épreuve aux élèves;
  - comment, s'il y a lieu, répartir la tâche de l'enseignant(e) durant l'administration de l'épreuve;
- une clé ou une grille de correction;
- une suggestion quant à la façon d'interpréter les scores; cela revient à proposer:
  - un seuil de réussite, ou
  - des catégories de performance (excellent, réussi, en bonne voie, éprouve des problèmes, indéterminé, etc.).

Activité 10. Réviser les items: une question de validité

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à réviser le contenu des items d'une épreuve écrite.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'appliquer une méthode simple de validation du contenu des items;
- d'émettre des suggestions pertinentes en vue d'améliorer le contenu des items, ainsi que l'organisation de la tâche évaluative qui y est rattachée.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Matériel requis:

- Exemplaires du questionnaire 10 en nombre suffisant (1 par personne).

Démarche pédagogique:

Cette activité vient conclure la séance de travaux pratiques entreprise à l'activité 9. Il est proposé qu'elle prenne également la forme d'une simulation, où les participant(e)s agissent en tant qu'expert(e)s du contenu.

Dans la mesure du possible, la répartition des expert(e)s (2 ou 3 par instrument) devrait se faire en fonction des critères suivants:

- leurs connaissances et leur expérience quant à l'enseignement et quant à l'évaluation de l'habileté mesurée;
- leur connaissance du programme d'études concerné et l'expérience acquise dans son implantation;
- leur compétence dans l'enseignement de la matière ou de la discipline concernée;

- leur expérience du niveau d'âge des élèves auxquels la tâche évaluative s'adresse.

Cette opération devrait se dérouler en quatre (4) temps:

a) Les "expert(e)s" examinent les items, de même que:

   - la description de la tâche évaluative ou, au moins, de la mise en situation (voir activité 6);

   - le plan d'évaluation (fiche-synthèse 4);

   - les spécifications de l'habileté à mesurer (fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3).

   Leur tâche consiste à vérifier si:

   - chaque item correspond bien à (est congruent avec) la dimension ou l'aspect de l'habileté qu'on veut mesurer;

   - les stimuli utilisés (énoncé de la question, données de départ, format de réponse, distracteurs, etc.) sont adéquats;

   - les bonnes réponses suggérées sont valables;

   - les items ne comportent pas de biais préjudiciables à certaines catégories d'élèves ou de personnes.

   Le questionnaire 10 peut être utilisé pour accomplir cette tâche de façon plus structurée. Il comporte également une section réservée à la révision docimologique de l'épreuve, que les participant(e)s pourront utiliser ultérieurement dans leur pratique. Les "expert(e)s" peuvent se servir de la fiche-synthèse 10 pour inscrire leurs réponses: il leur suffit de signaler sur cette fiche les items jugés inadéquats.

b) Les "expert(e)s" consignent par écrit, au fur et à mesure, leurs suggestions en vue d'améliorer le contenu des items et l'organisation de la tâche évaluative (mise en situation, consignes, stimuli, etc.).

c) Les "expert(e)s" confrontent leurs résultats, essaient de s'entendre sur les cas litigieux et les améliorations jugées nécessaires.

d) Les "expert(e)s" font part aux concepteurs(trices) de l'épreuve:

   - de leurs remarques à propos des items (et des autres éléments de la tâche évaluative) jugés inadéquats, et

   - des améliorations recommandées.

Il n'est pas nécessaire que toutes les épreuves élaborées au cours de la session soient soumises à ce processus. Si le temps manque, on peut se contenter de choisir:

- les épreuves achevées (ou celles dont l'élaboration est la plus avancée); ou

- celles pour lesquelles le groupe peut fournir un nombre suffisant d'expert(e)s qualifié(e)s, familiers(ères) de l'habileté, du programme, de la matière ou de la clientèle.

Même si le travail effectué dans ces conditions n'atteint pas la qualité d'une méthode de révision en bonne et due forme, les participant(e)s auront au moins pris connaissance des exigences d'une telle démarche, auront été sensibilisé(e)s à son utilité, et seront désormais outillé(e)s pour l'effectuer.

Questionnaire 10

Validation de contenu des items

Pour CHAQUE ITEM de l'épreuve écrite, répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler les items qui vous paraissent inadéquats.

1. L'item permet-il vraiment de mesurer la dimension ou l'aspect de l'habileté qu'on a choisi d'évaluer? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)

2. Répond-il bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)

3. A-t-on évité d'utiliser des phrases tirées des manuels scolaires?

4. L'énoncé de l'item est-il clair (exempt d'ambiguïté quant à l'objet de la question)?

5. Est-il lisible, compte tenu du niveau de lecture des élèves?

6. S'il y a lieu, les textes, illustrations ou enregistrements, sont-ils adaptés aux élèves?

7. S'il y a lieu, la qualité des stimuli, illustrations ou schémas présentés aux élèves est-elle adéquate?

8. S'il y a lieu, la disposition des stimuli ou des choix de réponses est-elle adéquate?

9. S'il y a lieu, les distracteurs proposés sont-il plausibles?

10. La "bonne réponse" ou les "bonnes réponses" proposées sont-elles les seules possibles ou sont-elles au moins nettement meilleures que les autres?

11. La répartition des points (au niveau des éléments de réponse ou des réponses partiellement exactes) est-elle adéquate?

12. L'item est-il exempt de biais (sexiste, culturel, religieux ou autre) pouvant porter préjudice à certaines catégories de personnes?

Révision docimologique de l'épreuve

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON sur la feuille-réponses.

13. Le but de l'instrument est-il clairement défini?

14. La mise en situation choisie correspond-elle bien aux spécifications de l'habileté? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)

15. Répond-elle bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)

16. Est-elle représentative des situations habituellement vécues en classe?

17. Les consignes destinées à l'élève sont-elles claires?

18. Le nombre d'items est-il réaliste par rapport à la durée prévue de l'épreuve?

19. Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié au but de l'évaluation et à la clientèle visée?

20. Les directives d'administration de l'épreuve sont-elles adéquates?

21. Les directives de correction sont-elles adéquates?

22. La compilation des résultats est-elle facile à effectuer?

Fiche-synthèse 10

Feuille-réponses au questionnaire 10

Directives:

Répartissez les items dans la première (1re) rangée.

Pour les questions 1 à 12, cochez les colonnes qui correspondent aux items jugés inadéquats par rapport à la question posée.

Pour les questions 13 à 22, encerclez simplement OUI ou NON.

Items:													
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													
8.													
9.													
10.													
11.													
12.													

13. OUI NON 15. OUI NON 17. OUI NON 19. OUI NON 21. OUI NON

14. OUI NON 16. OUI NON 18. OUI NON 20. OUI NON 22. OUI NON

QUATRIÈME PARTIE: ANALYSER DES RÉSULTATS ET ÉVALUER LA PERFORMANCE

Activité 11. Analyser et interpréter les résultats

But de l'activité:

Rappeler aux participant(e)s les objectifs et les principes de l'analyse des résultats.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- confectionner un tableau de compilation approprié à leur instrument;
- déceler les items dont les résultats présentent des anomalies;
- fixer, pour l'ensemble de l'instrument (grille ou épreuve écrite), un seuil de réussite approprié, compte tenu de la stratégie évaluative mise en oeuvre;
- formuler des hypothèses plausibles quant aux causes des difficultés éprouvées par les élèves.

Modalité proposée:

Présentation audio-visuelle et entrevue de groupe.

Matériel requis:

- Acétates et rétroprojecteur pour la présentation des tableaux et des fiches-synthèse.

Démarche pédagogique:

L'analyse des résultats consiste à organiser l'information fournie par l'instrument de mesure dans le but de vérifier:

- la qualité de l'instrument de mesure (analyse d'items);
- la qualité des performances (interprétation critériée des résultats);

- les sources des erreurs et des difficultés des élèves (diagnostic pédagogique).

Ce contenu représente une quantité d'information assez substantielle. À ce stade de la session, il vaut mieux procéder à une présentation audio-visuelle d'exemplaires concrets (tableaux de compilation et grilles d'analyse) reliés à ces trois volets.

Le tableau de compilation constitue l'outil de base pour effectuer l'analyse des résultats. On retrouve des exemples appropriés aux divers types d'instruments dans les tableaux 11.1 (liste de vérifications, grille d'appréciation) et 11.2 (épreuve écrite).

Dans la présentation de ces exemples, il importe de souligner les principales opérations qui y sont effectuées:

- fixer au préalable un seuil de réussite pour:

  - chaque indicateur et chaque caractéristique (critère) de la grille d'observation (d'appréciation);

  - chaque item et chaque dimension de l'épreuve écrite;

  - l'ensemble de la tâche ou de l'épreuve;

- disposer les résultats des élèves selon un ordre décroissant (de la note totale la plus élevée à la note totale la plus faible);

- indiquer au bas du tableau, vis-à-vis de chaque indicateur ou de chaque item:

  - le seuil de réussite fixé au préalable;

  - le taux de réussite de l'ensemble des élèves pour l'indicateur ou l'item concerné, c'est-à-dire, le nombre d'élèves qui ont atteint le seuil de réussite assigné à l'indicateur ou à l'item concerné;

- procéder de la même façon pour chaque caractéristique, critère ou dimension.

Il importe de souligner que cette façon de procéder permet:

- de voir où se situent les difficultés des élèves;

- de détecter les indicateurs ou les items dont les résultats présentent des anomalies;

- d'identifier des profils de performance (face aux indicateurs) ou des patrons de réponses (face aux items) spécifiques à certaines difficultés éprouvées par les élèves.

Tableau 11.1

Exemple de tableau de compilation
(grille d'observation ou liste de vérifications)

Caractéristiques:													Total
Indicateurs:													
Seuil de réussite													
Taux de réussite													

Tableau II.2

Exemple de tableau de compilation
(épreuve écrite)

Dimensions:												Total
Items:												
Seuil de réussite												
Taux de réussite												

Cela fait, on peut ensuite procéder à la présentation des fiches-synthèse 11.1, 11.2 et 11.3.

Ces fiches ont surtout été conçues comme des outils de référence mis à la disposition des participant(e)s pour leur propre usage.

Plutôt que d'entreprendre l'étude d'indices particuliers (de difficulté, de discrimination, de fidélité, de validité, etc.), on a choisi ici de donner des indications qui peuvent s'avérer utiles à une exploitation informelle des résultats, axée sur les étapes suivantes:

1. L'analyse des qualités de l'instrument de mesure (fiche 11.1), en insistant sur:

   - le degré de difficulté des items (ou des indicateurs);

   - la constance des résultats associés à une caractéristique ou à une dimension de l'habileté;

   - la sensibilité des items (ou des indicateurs) à l'apprentissage;

   - les configurations ou patrons (patterns) de performance (ou de réponses) attribuables aux circonstances d'utilisation de l'instrument.

2. L'interprétation critériée des résultats (11.2), en insistant sur:

   - les exigences (seuils de réussite) fixées pour:

     - l'ensemble de la tâche ou de l'épreuve;

     - chacun des critères de performance (caractéristique observée ou dimension de l'habileté).

3. Le diagnostic pédagogique (11.3), en insistant sur ce que:

   - le profil ou le patron (pattern) des items (ou des indicateurs) échoués,

   - les erreurs particulières commises,

   - et la démarche de travail employée par l'élève,

   peuvent révéler à propos des difficultés éprouvées par l'élève.

Rien n'empêche l'animateur(trice) de procéder à un échange de vues avec les participant(e)s lors de cette présentation.

Si le temps le permet, et si les participant(e)s ont le désir de mettre sur-le-champ ces notions en application, on peut par ailleurs leur demander de:

- fixer le seuil de réussite pour:

  . l'ensemble de la tâche évaluative qu'ils ont élaborée;

  . chaque critère de performance (caractéristique à observer, dimension de l'habileté) considérée;

  . chaque indicateur ou chaque item, s'il y a lieu (lorsqu'on accorde plus d'un point par indicateur ou par item);

- faire valider ces exigences par des "expert(e)s" choisi(e)s parmi les autres participant(e)s.

Fiche-synthèse 11.1

L'analyse des qualités de l'instrument

1. Le degré de difficulté des items (ou des indicateurs)

L'indice le plus direct: le NOMBRE D'ÉLÈVES qui ont RÉUSSI l'item (plus il est élevé, plus l'item est FACILE).

Si on attribue plus d'un (1) point à l'item, la MOYENNE ou la MÉDIANE des scores obtenus à l'item par l'ensemble des élèves sont des indices encore plus précis.

2. Les résultats attribuables aux circonstances

* La FATIGUE, ou une LIMITE DE TEMPS très stricte, produisent souvent:

  - des taux de réussite plus BAS aux items situés VERS LA FIN de l'épreuve, et

  - un plus GRAND nombre d'items (ou de tâches) non complétés.

  Il vaut mieux EXCLURE ces items de l'analyse des résultats, et remanier les CONTRAINTES de l'épreuve, SAUF SI on veut mesurer l'ENDURANCE des élèves, ou leur VITESSE d'exécution.

* Des ÉVÉNEMENTS PERTURBATEURS survenus au cours de l'épreuve peuvent aussi donner des taux de réussite plus BAS pour CERTAINS items. Il vaut mieux alors EXCLURE de l'analyse des résultats les items qu'on soupçonne d'avoir été affectés par ces événements.

3. La cohérence des items (des indicateurs)

Si un item (un indicateur) donne des résultats INCOHÉRENTS par rapport aux autres items associés à la MEME DIMENSION de l'habileté (à la même caractéristique), c'est-à-dire, par exemple,

- ceux(celles) qui le réussissent échouent les autres items, ou

- ceux(celles) qui l'échouent réussissent les autres items,

il vaut mieux EXCLURE cet item de l'analyse des résultats et, si cela se reproduit, remanier cet item ou le remplacer.

4. La sensibilité des items (des indicateurs) à l'apprentissage

Si des items (ou indicateurs)

- sont réussis DÈS LE DÉBUT par LA PLUPART des élèves, ou

- NE font PAS DE DIFFÉRENCE entre les élèves qui ONT ACQUIS l'habileté visée et ceux(celles) qui SONT LOIN DE l'avoir acquise,

ils peuvent être remaniés ou remplacés.

On peut faire de même pour les indicateurs dont le taux de réussite NE S'AMÉLIORE PAS sensiblement au cours de l'apprentissage (surtout si les élèves progressent visiblement), SAUF SI on a de bonnes raisons de croire:

- que l'organisation de la tâche évaluative est biaisée au détriment de cet indicateur, ou

- que la stratégie d'enseignement a été inefficace sur ce point particulier.

Fiche-synthèse II.2

L'interprétation critériée des résultats

1. Situer la performance de l'élève

Il s'agit de vérifier si les résultats individuels obtenus:

- à l'ensemble de la tâche ou de l'épreuve, et
- à chacun des critères de performance (caractéristique observée ou dimension de l'habileté),

sont inférieurs ou supérieurs aux SEUILS DE RÉUSSITE préalablement fixés.

Le plus souvent, on utilise UN SYMBOLE quelconque (un astérisque, par exemple) pour identifier, sur la FEUILLE DE COMPILATION des résultats, les élèves dont les scores sont ÉGAUX ou SUPÉRIEURS au seuil de réussite.

Si on a préalablement défini un INTERVALLE D'INCERTITUDE autour du seuil de réussite, on peut alors utiliser un autre symbole pour identifier les résultats qui tombent À L'INTERIEUR de cet intervalle.

2. Réviser les seuils de réussite

Il est nécessaire de le faire:

- si on a dû entre-temps éliminer des items;
- si on a l'impression que:
  - trop d'élèves compétent(e)s n'atteignent pas ce seuil, ou que
  - trop d'élèves incompétent(e)s l'atteignent.

N.B. Attention! Il ne s'agit pas de modifier les exigences au gré des performances obtenues.

Le qualificatif "compétent(e)s" s'applique aux élèves qui sont CAPABLES de produire une performance SATISFAISANTE, au point qu'elle indique qu'ils(elles) ont ATTEINT un stade intermédiaire ou final de l'acquisition DE L'HABILETÉ.

Le seuil de réussite, par contre, fait référence à la capacité d'accomplir convenablement la TÂCHE.

Fiche-synthèse 11.3

Le diagnostic pédagogique des erreurs

L'analyse des résultats sert également, surtout en évaluation formative, à identifier les causes possibles des difficultés éprouvées par l'élève face à la tâche.

L'interprétation des résultats consiste alors à émettre des hypothèses quant:

- aux connaissances et/ou habiletés préalables non maîtrisées;
- aux démarches de résolution, méthodes de travail et stratégies cognitives, privilégiées par l'élève;
- à la représentation que l'élève se fait des tâches.

Cette analyse des erreurs peut prendre en considération différentes sources d'information.

1. Le profil des indicateurs (ou des items) échoués

Ce profil apparaît sur le tableau de compilation.

Il peut s'avérer utile surtout si l'acquisition de l'habileté passe normalement par une hiérarchie d'acquisitions intermédiaires.

Il peut, par exemple, aider à déceler les objectifs préalables ou intermédiaires non maîtrisés.

2. Les erreurs commises par l'élève

Lorsqu'elles surviennent de façon systématique, elles peuvent aider à identifier des FACTEURS DE BLOCAGE comme:

- des connaissances ou habiletés préalables non maîtrisées;
- des acquisitions intermédiaires mal intégrées;
- une démarche de travail (des stratégies cognitives) inappropriée.

Cette analyse des erreurs peut être poursuivie après coup, de façon interactive, en demandant à l'élève de corriger lui(elle)-même l'épreuve en appliquant les critères d'évaluation.

Activité 12. Évaluer la performance et prendre une décision

But de l'activité:

Rappeler aux participant(e)s les éléments à considérer lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur la performance de l'élève et de prendre les décisions qui en découlent.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'expliciter les critères qu'ils(elles) comptent employer pour juger la performance des élèves, compte tenu du développement de l'habileté visée et d'autres considérations;
- de formuler des règles de décision en s'appuyant sur la situation des élèves par rapport aux seuils de réussite fixés pour la tâche évaluative;
- de formuler des propositions pertinentes quant aux actions à entreprendre pour assurer le suivi d'une évaluation formative.

Modalité proposée:

Entrevue de groupe et étude de cas.

Matériel requis:

- Acétates et rétroprojecteur;
- exemplaires des tableaux 12.1 et 12.2, ainsi que des questionnaires 12.1 et 12.2 en nombre suffisant.

Démarche pédagogique:

Compte tenu du peu de temps qui reste, cette activité se prête mal à une présentation formelle ou à une séance de travaux pratiques. Par ailleurs, il importe qu'elle fournisse aux participant(e)s l'occasion de faire un retour sur l'ensemble de leur démarche évaluative. C'est pourquoi il est préférable de procéder plutôt à une entrevue de groupe axée sur les deux (2) thèmes suivants:

- quels sont les jugements de valeur que l'enseignant(e) est appelé(e) à porter sur les performances des élèves?

- sur quoi peuvent porter les décisions à prendre lorsqu'on fait de l'évaluation formative?

A) Juger les performances des élèves:

Pour amorcer la discussion, l'animateur(trice) peut présenter à titre d'exemple le tableau 12.1. Il s'agit d'une échelle de jugement:

- qui reflète le degré de satisfaction de l'enseignant(e) à l'égard des performances de l'élève sur un ensemble de tâches données;

- dont les catégories sont définies en fonction du SEUIL préalablement fixé pour la réussite de ces tâches (les deux premières catégories correspondent à des performances supérieures au seuil de réussite).

Il importe de souligner qu'une telle échelle peut être axée sur différents critères de jugement comme, entre autres choses:

- la facilité avec laquelle l'élève exécute les tâches;

- la qualité de l'exécution ou du produit de la performance;

- le degré d'autonomie manifesté par l'élève dans l'exécution des tâches.

Il importe également de souligner que l'enseignant(e), pour porter de tels jugements de valeur, peut s'appuyer sur deux (2) types d'informations:

- les MESURES de l'habileté visée, recueillies dans le cadre des tâches évaluatives;

- les AUTRES INDICATIONS (données ou renseignements) dont il(elle) dispose à propos:

  - de la motivation et de l'intérêt manifestés par l'élève lors de l'apprentissage et des tâches évaluatives;
  - de ses performances habituelles;
  - de son rythme d'apprentissage;
  - de la fiabilité et de la valeur des instruments utilisés;
  - des conditions dans lesquelles les mesures ont été recueillies;
  - du déroulement des activités d'apprentissage;
  - de l'efficacité des stratégies et du matériel didactique utilisés;
  - etc.

Le tableau 12.2 présente, à titre d'exemple, une grille qui peut servir à consigner les jugements portés par l'enseignant(e) sur les performances observées à un ensemble de tâches.

Si le temps le permet, l'animateur(trice) peut alors inviter les participant(e)s à réviser les jugements envisagés lors de l'activité 4 (cf. la colonne "décision-action" de la fiche-synthèse 4).

Tableau 12.1

Une échelle de jugement de la performance des élèves en fonction du seuil de réussite des tâches.

Catégories	Jugement (état de l'élève)	Décisions pédagogiques possibles
A) Excellence	L'élève dépasse le seuil de réussite, est motivé(e) à travailler de nouvelles tâches, à se surpasser.	Lui soumettre de nouvelles tâches (perfectionnement, approfondissement).
B) Réussite	L'élève réussit les tâches mais n'est pas intéressé(e) à poursuivre ce genre d'activité ou de problème.	Lui proposer d'autres activités.
C) Apprentissage	L'élève n'atteint pas le seuil de réussite mais est en bonne voie et est capable d'accomplir une bonne partie des tâches.	Vérifier si l'élève est capable de bien appliquer toutes les opérations requises par la tâche; fournir l'information voulue sur les règles d'opération et présenter des exercices variés.
D) Problème	L'élève ne réussit qu'une partie des tâches soumises, éprouve des problèmes, rencontre des blocages, comprend mal les concepts impliqués dans la tâche ou ne les applique pas à bon escient.	Vérifier si l'élève comprend le but de la tâche, les concepts et règles d'opération impliqués; vérifier comment l'élève les applique; reprendre l'enseignement en utilisant d'autres exemples.
E) Indéterminé	L'élève ne réussit rien ou presque rien par rapport à l'objectif visé, quelle que soit la tâche.	Vérifier si l'élève maîtrise les préalables, est motivé(e) ou bien disposé(e) à accomplir la tâche; analyser ses besoins, sa perception des choses, réviser les préalables et/ou lui soumettre des tâches plus stimulantes.

Tableau 12.2

Grille de consignation des jugements

Objectifs ou dimensions:								
Élèves/Tâches								Global

Légende:

A. Excellence
B. Réussite
C. Apprentissage
D. Problème
E. Indéterminé

B) Les décisions à prendre:

Les décisions consécutives à l'évaluation formative sont de trois (3) types; celles qui sont justifiées par:

1) la situation de l'ensemble de la classe

En somme, quels changements devrait-on apporter:

- à l'organisation des activités d'apprentissage et d'évaluation (au scénario d'apprentissage déjà établi), et

- aux stratégies et moyens d'enseignement (procédés et matériel didactiques) mis en oeuvre,

en vue

- d'assurer les meilleures conditions possibles à la poursuite des apprentissages (au développement de l'habileté visée)?

- d'améliorer le scénario d'apprentissage, le contenu des activités, les stratégies d'enseignement et le matériel didactique (pour l'année suivante)?

2) la situation individuelle de chaque élève

Quelles activités d'enrichissement devrait-on soumettre aux élèves qui excellent ou qui réussissent les tâches plus rapidement que les autres?

Quelle forme d'aide apporter aux élèves qui éprouvent des difficultés particulières?

3) les effets imprévus de l'enseignement

Que faire pour corriger:

- les attitudes négatives et/ou

- les habitudes de travail indésirables

que les activités d'apprentissage et d'évaluation ont contribué à renforcer?

S'il reste du temps, l'animateur(trice) peut présenter aux participant(e)s un cas particulier et amorcer une discussion de groupe, sur la base des questions qui précèdent. Les participant(e)s sont alors invité(e)s à formuler des propositions et à les évaluer.

Si le temps le permet, on peut donc inviter les participant(e)s à préciser (et s'il y a lieu, à réviser) les actions envisagées lors de l'activité 4 (cf. la colonne "décision-action" de la fiche-synthèse 4). Les questionnaires 12.1 et

12.2 peuvent être utilisés pour structurer et stimuler le travail de réflexion que cette tâche implique.

Cet exercice peut être mené collectivement. Il y aurait lieu de choisir UNE des situations évaluatives élaborées au cours de la session. On peut alors demander aux participant(e)s de faire des propositions quant aux décisions à prendre et d'en évaluer la pertinence.

Questionnaire 12.1

Décider d'après la performance de l'ensemble de la classe

1. Les apprentissages nécessaires à l'accomplissement de la tâche évaluative étaient-ils bien intégrés par les élèves?

   Si NON, quels seraient les exercices de consolidation appropriés?

2. Les connaissances et habiletés préalables étaient-elles suffisamment maîtrisées par les élèves au moment d'entreprendre cet apprentissage?

   Si NON, quelles activités de révision sont à prévoir (préciser le contenu et la forme)?

3. La tâche évaluative était-elle reliée au vécu des élèves et suffisamment motivante?

   Si NON, comment peut-on la rendre plus pertinente et plus adaptée à leurs intérêts?

4. Le temps consacré à cette tâche était-il suffisant?

5. Le moment choisi pour effectuer la tâche était-il défavorable (les élèves étaient-ils fatigués, énervés)?

   Si OUI, quand faudrait-il reprendre l'évaluation? Avec quelle tâche? Quelles modifications devraient être apportées au plan d'évaluation et au scénario d'apprentissage?

6. La démarche d'apprentissage présentée aux élèves leur a-t-elle paru significative et pertinente?

   Si NON, quelles seraient les modifications à apporter au scénario d'apprentissage?

7. Les stratégies d'enseignement et les interventions de l'enseignant(e) étaient-elles adaptées au niveau de connaissance et d'habileté des élèves?

   Si NON, quels procédés ou quels exemples peut-on utiliser pour rendre les tâches plus concrètes?

8. L'enseignement a-t-il suffisamment attiré et capté l'attention des élèves?

   Si NON, quels éléments déclencheurs ou incidents critiques faudrait-il incorporer aux activités d'apprentissage?

9. Les moyens de codification, images visuelles, indices de repérage, procédés mnémotechniques, etc., fournis aux élèves étaient-ils appropriés et suffisants?

10. Le matériel didactique utilisé lors des activités était-il approprié?

11. A-t-on fourni aux élèves suffisamment d'occasions pour réviser leurs acquisitions?

12. Les exercices d'application et de consolidation étaient-ils assez nombreux et suffisamment variés?

13. Les interventions évaluatives de l'enseignant(e) ont-elles été assez nombreuses au cours de l'apprentissage? Avaient-elles la qualité voulue pour avoir un impact décisif sur la progression des élèves?

14. Les tâches ont-elles suscité ou contribué à développer chez les élèves des attitudes négatives face à la matière, face à l'école, face au travail scolaire, face à eux(elles)-mêmes?

    Si OUI, quelles modifications devraient être apportées au scénario d'apprentissage, aux mises en situation, aux interventions évaluatives de l'enseignant(e), etc.

15. Les tâches ont-elles contribué à développer chez les élèves les habitudes de travail voulues?

    Si NON, quelles modifications devrait-on apporter au scénario d'apprentissage?

Questionnaire 12.2

Décider d'après la situation individuelle de l'élève

A) L'élève a bien réussi une tâche alors qu'il(elle) a habituellement des difficultés à accomplir les autres:

1. De quelle façon a-t-il(elle) procédé cette fois-ci? Est-il(elle) capable de décrire sa démarche?
2. Qu'a-t-il(elle) cherché à atteindre ou à obtenir cette fois-ci? En quoi et pourquoi est-ce différent des autres tâches?
3. Cette démarche est-elle applicable aux autres tâches?
4. De quelles connaissances a-t-il(elle) besoin pour pouvoir adapter cette démarche aux exigences des autres tâches?

B) L'élève n'a pas réussi la tâche alors qu'il(elle) réussit habituellement les autres:

5. Qu'a-t-il(elle) cherché à atteindre ou à obtenir cette fois-ci?
6. Est-il(elle) capable de décrire la situation (verbalement ou à l'aide d'un schéma), telle qu'il(elle) la perçoit?
7. Est-il(elle) capable de décrire sa façon de procéder?
8. À quoi attribue-t-il(elle) ses difficultés?
9. A-t-il(elle) l'habitude de questionner l'enseignant(e)?

C) L'élève a réussi la plupart des tâches associées à l'exercice de l'habileté:

10. Dans quels domaines de tâches l'élève aimerait-il(elle) perfectionner cette habileté?

D) L'élève éprouve des difficultés dans la plupart des tâches associées à l'exercice de l'habileté:

11. Dans quelles circonstances ces difficultés apparaissent-elles?
12. À quoi l'élève attribue-t-il(elle) ses difficultés?

13. L'élève a-t-il(elle) peu d'intérêt pour ce genre de tâche? Est-il (elle) mal disposé(e) ou peu motivé(e) à l'accomplir? A-t-il(elle) eu, dans le passé, de mauvaises expériences avec ce genre de tâche?

14. Les stratégies d'enseignement et les formes d'intervention évaluative exploitées jusqu'à maintenant conviennent-elles au style d'apprentissage de l'élève?

REMERCIEMENTS

La Direction générale des régions tient à remercier les principaux responsables de la production de cette session de mise à jour. Que ce soit à titre de concepteur, de consultant ou consultante, de coordonnateur ou coordonnatrice, chacun et chacune a grandement contribué à la réalisation de cette activité du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique.

La Direction générale des régions remercie plus particulièrement:

LOUIS KELLEY — étudiant au doctorat en Éducation, mesure et évaluation, Université de Montréal et concepteur de ce document.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

060402 Evalution des habilités
0086005

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

98/04/14	EDUQ

8687-326 55-1408

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des régions

5687-535
91-5116

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS

CAHIER DU PARTICIPANT
ET DE LA PARTICIPANTE

A-3

060402
0086006

Québec

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS

CAHIER DU PARTICIPANT
ET DE LA PARTICIPANTE

A-3

DIRECTION
DES COMMUNICATIONS

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1986

ISBN: 2-550-13430-3

Dépôt légal: Quatrième trimestre 1986
Bibliothèque nationale de Québec

063487
0086586

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

Introduction

Remarques sur le déroulement de la session 3

Première partie: Planifier l'évaluation d'une habileté 5

Activité 1. L'évaluation: une question de jugement 5

Rappel des buts de l'évaluation pédagogique et des étapes d'une démarche évaluative.

Activité 2. Les habiletés: une question de savoir-faire 11

Clarification des notions nécessaires à la définition et à l'analyse d'une habileté dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Activité 3. Spécifier l'objet: qu'est-ce qu'on évalue? 17

Séance de travaux pratiques: définir une habileté et ses critères de maîtrise, identifier les conditions de performance et d'apprentissage, formuler des exigences précises, pertinentes et réalistes.

Activité 4. L'évaluation formative dans un scénario d'apprentissage 37

Séance de travaux pratiques: intégrer l'évaluation formative à la planification d'un enseignement axé sur le développement d'une habileté.

Deuxième partie: Observer et apprécier une performance 47

Activité 5. Recueillir l'information: une question de méthode 47

Rappel des principales méthodes de collecte d'information en classe.

PAGE

Activité 6. Élaborer la tâche évaluative 63

Séance de travaux pratiques: décrire la situation d'évaluation et les tâches soumises à l'élève.

Activité 7. Une grille pour observer, vérifier ou apprécier 65

Séance de travaux pratiques: mettre au point une grille d'observation, de vérification ou d'appréciation suivant la démarche normale d'élaboration de ce type d'instrument

Activité 8. Réviser la grille: une question de validité 71

Simulation: valider le contenu et effectuer la révision docimologique de l'instrument.

Troisième partie: Rédiger des items 79

Activité 9. Les items à correction objective 79

Séance de travaux pratiques: rédiger quelques items à correction objective, suivant les principes de rédaction appropriés au type d'item utilisé.

Activité 10. Réviser les items: une question de validité 91

Simulation: valider le contenu des items d'une épreuve écrite, suivant la démarche normale.

Quatrième partie: Analyser des résultats et évaluer la performance 99

Activité 11. Analyser et interpréter les résultats 99

Rappel des objectifs et des principes à l'oeuvre dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

PAGE

Activité 12. Évaluer la performance et prendre une décision 107

Rappel des éléments à considérer au moment de porter un jugement sur la performance de l'élève et de prendre les décisions qui en découlent.

Références 117

INTRODUCTION

La session de mise à jour sur "L'évaluation des habiletés" s'adresse aux éducateurs et éducatrices du préscolaire, ainsi qu'aux enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire. Elle a été conçue de manière à pouvoir être réalisée en trois jours. Elle a pour but de les amener à:

1.1 Analyser la nature, la pertinence et la portée de l'évaluation des habiletés.

1.2 Identifier dans un programme d'études donné des objectifs qui se réfèrent au développement d'habiletés.

1.3 Dégager les principales caractéristiques des instruments de mesure destinés à évaluer les habiletés.

1.4 Appliquer des techniques simples d'élaboration d'un instrument de mesure et d'interprétation des données recueillies en vue de poser un jugement sur des habiletés développées dans le cadre des nouveaux programmes d'études.

Le "Cahier du participant et de la participante" contient une description succincte du contenu de chacune des activités, ainsi qu'un certain nombre d'outils de travail (tableaux et fiches-synthèse) que les enseignant(e)s pourront, au besoin, utiliser ultérieurement pour mieux:

- planifier des démarches évaluatives,
- intégrer l'évaluation formative des habiletés à leurs scénarios d'apprentissage,
- élaborer des instruments de mesure, et
- porter des jugements sur la performance des élèves à partir d'une interprétation critériée de leurs résultats.

REMARQUES SUR LE DÉROULEMENT DE LA SESSION

Une session comportant douze (12) activités ne peut aborder avec toute la profondeur souhaitée, un sujet aussi vaste que l'évaluation des habiletés.

Il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'elle vous permette de maîtriser définitivement tout ce qu'une démarche évaluative axée sur les habiletés peut comporter comme concepts et principes à respecter, comme méthodes et techniques de mesure à appliquer, ou comme lignes de conduite à adopter.

Cependant, ce sera pour vous l'occasion de prendre connaissance des éléments essentiels d'une telle démarche et d'en expérimenter concrètement quelques-unes de ses applications.

L'expérience que vous allez en retirer devrait être assez substantielle pour que vous puissiez par la suite vous perfectionner sur une base locale, avec l'aide de vos conseilers(ères).

Pour que cet exercice vous soit vraiment profitable, il est souhaitable:

- que vous ayez déjà suivi des sessions de perfectionnement portant sur l'un des sujets suivants:
  - la planification d'une démarche évaluative,
  - l'élaboration d'instruments de mesure à interprétation critériée, et
  - l'exploitation des données de la mesure;
- que vous soyez déjà ASSEZ FAMILIERS(ÈRES) avec le(s) programme(s) d'études utilisé(s) au cours de la session; vous aurez une bonne longueur d'avance si, avant le début de la session, vous prenez la peine d'en réviser:
  - les fondements et les lignes de force,
  - le contenu notionnel,
  - les objectifs d'apprentissage,
  - la démarche pédagogique privilégiée par le programme ou par votre commission scolaire.

es activités proposées dans le cadre de la session ont été divisées en quatre (4) parties.

<u>Première partie</u>: Planifier l'évaluation d'une habileté

Dans cette permière partie, vous aurez à:

- choisir à l'intérieur de votre programme d'études UNE habileté qui a une IMPORTANCE SIGNIFICATIVE par rapport aux lignes de forces de ce programme et que vous CONNAISSEZ BIEN;

- décrire aussi précisément que possible les performances attendues de l'élève qui a acquis cette habileté en tout ou en partie (ce que l'élève devrait être capable de faire PENDANT L'ACQUISITION de l'habileté et/ou UNE FOIS QU'ELLE EST ACQUISE);

- prévoir, dans votre démarche d'enseignement, le genre de situations, de tâches, d'activités ou d'interventions QUE VOUS COMPTEZ METTRE EN OEUVRE pour évaluer, de façon continue, l'acquisition de cette habileté par l'élève (intégrer l'évaluation formative au scénario d'apprentissage).

Cette planification est essentielle car l'évaluation formative des apprentissages FAIT PARTIE de la démarche d'enseignement. Elle sera d'autant plus pertinente et efficace SI VOUS SAVEZ CLAIREMENT, au départ, ce que vous attendez de l'élève.

Deuxième partie: Observer et apprécier une performance

Vous serez initiés à l'élaboration de grilles ou d'instruments destinés à l'observation ou l'appréciation de performances. Pour éviter de vous engager dans une tâche trop démesurée, assurez-vous, au départ, que votre projet de grille soit clairement spécifié et limité à un petit nombre d'aspects de l'habileté à mesurer. La révision des grilles (activité 8) vous permettra de mieux juger de la valeur de votre production et de la pertinence de votre démarche évaluative.

Troisième partie: Rédiger des items

Les activités 9 et 10 seront consacrées à la rédaction d'items à correction objective destinés à la mesure d'habiletés. Compte tenu des exigences habituelles d'un tel travail, vous ne pourrez produire qu'une quantité d'items assez limitée. Pour vous perfectionner dans ce genre de tâche, il vous faudra donc vous entendre avec votre conseiller(ère) en mesure et évaluation pour assurer un suivi adéquat à cette activité.

Quatrième partie: Analyser des résultats et évaluer la performance

Les activités 11 et 12 seront consacrées à l'analyse des résultats et à la prise de décision. Ce sera pour vous l'occasion d'échanger sur les précautions à prendre et les lignes de conduite à adopter lorsqu'il s'agit d'interpréter des résultats de mesure d'habiletés et de porter des jugements sur la performance des élèves.

PREMIÈRE PARTIE: PLANIFIER L'ÉVALUATION D'UNE HABILETÉ

Activité 1. L'évaluation: une question de jugement

But de l'activité:

Rappeler aux participant(e)s les buts et les étapes d'une démarche d'évaluation (formative et sommative).

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'énoncer clairement l'intention (formative ou sommative) poursuivie dans leur démarche évaluative;
- de se situer dans les différentes étapes de leur démarche évaluative et dans celles de sa planification.

Modalité proposée:

Exposé, suivi d'une période de questions.

Contenu:

Cette activité est avant tout un rappel des principales étapes de la démarche évaluative et de sa planification. On se contentera ici d'en donner un aperçu global et de faire les mises au point jugées nécessaires, afin que vous puissiez mieux vous situer dans le cheminement que vous allez entreprendre et en comprendre les fondements. Les précisions viendront en temps et lieu, au cours de la session.

L'exposé porte sur les points suivants:

1. Les étapes de la démarche évaluative (tableau 1.1).
2. Les intentions évaluatives (tableau 1.2).
3. La planification de l'évaluation formative (tableau 1.3).
4. La planification de l'évaluation sommative (tableau 1.4).

Les participant(e)s qui auraient le désir d'approfondir leurs connaissances quant à la planification d'une démarche évaluative peuvent consulter les fascicules 3 et 4 de la série "Éléments de docimologie" (M.E.Q., 1985).

Tableau 1.1 La démarche évaluative

Étape	Description
1. Mesure	
a) Collecte des données	Recueillir de l'information . à propos: - des tâches que l'élève est capable d'accomplir; - de ses démarches d'apprentissage; - des difficultés qu'il(elle) éprouve; - de ses connaissances, habiletés et capacités; - de ses choix personnels (attitudes, intérêts); - de sa maturité intellectuelle ou psychosociale; . à l'aide d'instruments de mesure (tests, examens, épreuves, grilles, échelles); . par questionnement, observation, objectivation.
b) Analyse des données	Réorganiser l'information obtenue en fonction des jugements à poser (correction, compilation, pondérations, transformations).
c) Interprétation	Comparer les résultats obtenus aux résultats attendus et expliquer les écarts observés.
2. Jugement	Se prononcer (porter un jugement de valeur) sur: - les démarches d'apprentissage de l'élève; - ses performances dans l'accomplissement des tâches (en regard des objectifs intermédiaires); - ses chances de succès dans son cheminement scolaire; - ses compétences en regard des objectifs terminaux; - les interventions de l'enseignant(e) au cours du déroulement des activités d'apprentissage; - ses stratégies et méthodes d'enseignement; - l'organisation des tâches, activités ou situations d'apprentissage; - l'implantation des programmes d'études; - les objectifs, buts et finalités de ces programmes.
3. Décision	- Ajuster l'intervention pédagogique et les stratégies d'enseignement en fonction des difficultés de l'élève; - choisir des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement; - remanier des activités d'apprentissage; - remanier la séquence des objectifs intermédiaires; - informer d'autres intervenants (direction, parents); - orienter l'élève vers un cheminement scolaire donné; - sanctionner ses études; - reconnaître ses acquis antérieurs; - ajuster l'implantation des programmes d'études; - remanier le projet éducatif.

DIRECTION
DES COMMUNICATIONS

Tableau 1.2 Les intentions de l'évaluation

Évaluation formative		Évaluation sommative	
interactive	rétroactive	orientation/ classement	sanction/ reconnaissance
	POURQUOI?		
Ajuster l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage; renseigner l'élève sur sa démarche	Ajuster les activités d'apprentissage, et la démarche pédagogique, renseigner l'élève sur ses progrès	Décider du cheminement scolaire de l'élève	Sanctionner les études, accorder la promotion, reconnaître les acquis antérieurs
	QUOI?		
La démarche d'apprentissage, les attitudes, les perceptions, le vécu de l'élève	Sa performance dans l'accomplissement des activités d'apprentissage	Ses chances de succès dans la poursuite d'un programme d'études	Les compétences acquises par l'élève à la fin du programme
	EN FONCTION DE QUOI?		
D'une hiérarchie de démarches ou de comportements (dépendant du niveau de développement de l'habileté ou de l'élève)	Des objectifs intermédiaires des programmes d'études, d'une hiérarchie de tâches	Des exigences préalables des programmes, des critères d'admission	Des objectifs terminaux des programmes d'études
	PAR QUI?		
Les enseignant(e)s	Les enseignant(e)s	Les enseignant(e)s, la commission scolaire	Les enseignant(e)s, la commission scolaire, le MEQ
	COMMENT?		
Observation, questionnement, grilles d'accompagnement	Épreuves, exercices, appréciation des productions	Dossier scolaire, tests d'aptitudes et d'intérêts	Examen-synthèse

Tableau 1.3 La planification de l'évaluation formative

Étape	Description
1. Prévoir les décisions possibles (POURQUOI)?	Préparer un plan d'intervention qui précise les décisions et actions possibles face aux performances envisagées.
2. Préciser l'objet de l'évaluation (QUOI ÉVALUER)?	- les résultats visés par l'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes); - les démarches que l'élève peut utiliser pour maîtriser cet apprentissage; - la relation enseignement-apprentissage (stratégie d'enseignement, situations d'apprentissage prévues et leurs effets possibles sur les connaissances, habitudes de travail et attitudes des élèves);
3. Choisir le moment et la modalité de l'évaluation (QUAND?)	- au cours du déroulement des activités? (modalité interactive); - à la fin des activités d'apprentissage? (modalité rétroactive).
4. Planifier la mesure (COMMENT?)	Préciser la méthode de cueillette de l'information (choisir le procédé). Prévoir le type de tâche évaluative (épreuve, production, exercice, ...). Choisir ou élaborer l'instrument de mesure. Prévoir les interprétations possibles: - inventorier les types de réponse ou de comportements possibles; - formuler des hypothèses explicatives. Fixer les seuils de réussite.
5. Prévoir les jugements possibles (EN FONCTION DE QUOI?)	Établir des critères et des règles pour apprécier la performance de l'élève en fonction des décisions à prendre. Mettre au point des procédés (tableaux, etc.) pour consigner au fur et à mesure les jugements portés sur la performance de l'élève.

Tableau 1.4 La planification de l'évaluation sommative

Étape	Description
1. Prévoir les décisions possibles (POURQUOI)?	- Connaître les conditions: . d'obtention du diplôme (sanction des études), . de passage d'une classe à l'autre (promotion), . d'admission à un programme (orientation), . de la reconnaissance des acquis antérieurs. - Faire l'inventaire . des ressources disponibles, . des décisions possibles. - Choisir et pondérer les éléments pertinents aux décisions à prendre. - Établir les règles à suivre.
2. Préciser l'objet de l'évaluation (QUOI EVALUER)?	- Définir les compétences visées. - Pondérer les objectifs et les contenus selon leur importance.
3. Prévoir les jugements possibles (EN FONCTION DE QUOI?)	- Préciser les autres exigences ou critères: . les définir (intérêts, aptitudes, préalables), . décrire les caractéristiques satisfaisantes, . valider ces définitions et descriptions auprès d'expert(e)s. - Choisir les juges. - Établir les règles d'appréciation: . prévoir les cas limites et les cas surprises. - Déterminer les moments propices à l'évaluation.
4. Planifier la mesure (COMMENT?)	- Préciser les méthodes de cueillette de l'information (choisir les procédés). - Choisir ou élaborer l'instrument de mesure. - Fixer les seuils de réussite. - Prévoir les interprétations possibles (en fonction des seuils de réussite). - Choisir les moments où l'on procède à la mesure.
5. Choisir les procédés de consignation des résultats	- Prévoir le mode de conservation des épreuves et des travaux. - Prévoir le type de bulletin utilisé. - Mettre au point des procédés (tableaux, etc.) pour consigner les jugements portés lors des différentes épreuves.

Activité 2. Les habiletés: une question de savoir-faire

But:

Fournir aux participant(e)s un cadre théorique minimal qui permette de clarifier les notions nécessaires à la définition et à l'analyse d'une habileté, quel que soit le domaine d'acquisition (cognitif, psychomoteur ou socio-affectif) considéré.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- distinguer les habiletés par rapport aux autres résultats d'apprentissage (connaissances, attitudes, capacités psychomotrices, stratégies cognitives, etc.);
- situer le rôle des différents résultats d'apprentissage (connaissances, capacités psychomotrices, stratégies cognitives, etc.) dans le développement d'une habileté;
- reconnaître à l'intérieur des programmes d'études des objectifs axés sur l'acquisition d'habiletés;
- prendre conscience de l'importance accordée au développement d'habiletés dans les programmes d'études.

Modalité proposée:

Entrevue de groupe, suivie d'un exposé-synthèse.

Contenu:

Il s'agit pour vous de choisir, à l'intérieur du programme d'études qui vous intéresse, un ou quelques objectifs reliés à l'acquisition d'une habileté que vous connaissez bien.

Vous pouvez ensuite vous servir du questionnaire 2 pour en réviser le contenu. Cela vous permettra, entre autres choses, de vérifier si l'objectif choisi se rapporte bel et bien à l'acquisition d'une habileté. La feuille-réponses annexée au questionnaire peut vous servir à consigner succinctement vos idées, sous forme de mots-clés, de façon à pouvoir plus aisément les exploiter par la suite.

QUESTIONNAIRE 2

CONSIGNE

Avant de répondre aux questions qui vont suivre, vous devez d'abord avoir choisi dans votre(vos) programme(s) d'études une habileté ou un objectif qui, à votre avis, est relié au développement d'une habileté. Choisissez, autant que possible, un exemple qui vous est familier (que vous connaissez bien).

Les questions suivantes ont pour but de "déblayer le terrain". Il s'agit d'y répondre par OUI ou NON, au meilleur de votre connaissance, tout en tenant compte des orientations que votre programme d'études donne au développement de cette habileté. Si certaines questions vous embêtent, rien ne vous empêche de les sauter, quitte à y revenir plus tard.

Lorsque des précisions vous sont demandées (si OUI), vous pouvez utiliser la feuille-réponses annexée au questionnaire. Comme l'espace est restreint, utilisez autant que possible des mots-clés.

Utilisez vos propres termes, sans rechercher la perfection à tout prix. Il n'y a pas, à ce stade-ci, de bonne ou de mauvaise réponse.

Certaines tâches ou situations permettent de DÉMONTRER que l'élève maîtrise l'habileté ou a atteint l'objectif que vous avez choisi.

1. Ces tâches ou situations se présentent-elles comme des problèmes à résoudre (c'est-à-dire, peuvent-elles contenir, à l'occasion, des éléments nouveaux, inhabituels, que l'élève n'a pas déjà vu en classe)?

   Si OUI, quel(s) genre(s) de problème l'élève doit-il(elle) résoudre?

Pour accomplir ces tâches ou affronter ces situations avec succès, l'élève doit-il(elle):

2. s'être d'abord fait une idée (ou une image) des buts à atteindre et des moyens à employer pour y parvenir?

   Si OUI, comment peut-il(elle) se les représenter?

3. organiser son travail ou prendre des décisions selon une démarche méthodique, structurée?

   Si OUI, quelles démarches, techniques ou méthodes peut-il(elle) mettre en oeuvre?

Pour atteindre cet objectif, l'élève doit-il(elle):

4. consacrer du temps à des activités d'exercice, de pratique, d'entraînement (pour consolider l'habileté)?

   Si OUI, cela peut exiger combien de temps, à votre avis, par rapport au temps consacré à l'apprentissage proprement dit?

5. acquérir un bagage de connaissances particulières (notions, méthodes ou techniques spécialisées)?

   Si OUI, quelles sont les notions, méthodes ou techniques, qu'il est indispensable de connaître?

6. développer des capacités psychomotrices particulières (force, endurance, réflexes, discrimination sensorielle, coordination sensori-motrice, etc.)?

   Si OUI, lesquelles?

7. adopter des croyances et des valeurs personnelles particulières?

   Si OUI, lesquelles?

Feuille-réponses du questionnaire 2

1. Problèmes:

2. Représentation des buts et des moyens:

3. Méthodes de travail:

4. Temps nécessaire à la consolidation:

5. Connaissances spécialisées requises:

6. Capacités psychomotrices à développer:

7. Croyances et valeurs nécessaires ou souhaitables:

Activité 3. Spécifier l'objet: qu'est-ce qu'on évalue?

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à spécifier l'habileté qu'ils(elles) comptent évaluer.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- de définir les comportements qui indiquent que l'habileté visée est maîtrisée par l'élève;
- d'identifier, à l'intérieur des tâches ou des situations rencontrées par l'élève, les facteurs, conditions ou circonstances, qui peuvent affecter la performance de l'élève;
- de formuler des exigences précises, pertinentes et réalistes quant à la maîtrise de l'habileté choisie.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Contenu:

Pour pouvoir planifier sa démarche évaluative de façon pertinente et efficace, l'enseignant(e) a avantage à préciser CE QU'IL(ELLE) VEUT ÉVALUER. La séance de travaux pratiques proposée comporte des exercices axés sur l'habileté que vous avez choisie lors de l'activité précédente (activité 2). Pour cette séance, vous êtes invité(e)s à vous regrouper par équipes de deux (2) ou trois (3) personnes. Les exercices portent sur les trois (3) points suivants:

a) spécifier des comportements indicateurs: par quels comportements observables l'élève peut-il(elle) démontrer qu'il(elle) a acquis l'habileté visée?

   Outils: fiche-synthèse 3.1 et questionnaire 3.1.

b) spécifier des tâches: face à quels genres de tâches (situations et contenus) l'élève est-il(elle) normalement appelé(e) à mettre en oeuvre ces comportements?

   Outils: fiche-synthèse 3.2, tableau 3 et questionnaire 3.2.

c) spécifier des exigences: quelles exigences l'élève doit-il(elle) remplir pour qu'on juge qu'il(elle) a acquis l'habileté visée de façon satisfaisante?

Outils: fiche-synthèse 3.3.

A. Spécification des comportements indicateurs:

La fiche-synthèse 3.1 se divise en trois (3) colonnes. Il s'agit, pour chaque comportement, de préciser:

- à GAUCHE, l'action, la démarche ou l'opération, que l'élève doit effectuer (utiliser des verbes d'action);

- au CENTRE, le contenu (informations, notions, principes, objets, méthodes, techniques, matériaux, parties du corps, valeurs, croyances) que l'élève est appelé(e) à employer pour accomplir la tâche;

- à DROITE, le produit ou le résultat attendu de ses opérations, de sa démarche ou de ses comportements.

Vous pouvez, s'il y a lieu, vous servir du questionnaire 3.1 pour mieux identifier les types de comportements impliqués dans l'exercice de l'habileté et dans son développement.

Ce questionnaire, malgré sa longueur, n'est pas exhaustif. C'est avant tout un outil de travail qui peut vous donner des idées ou vous rappeler certains aspects de l'habileté qu'il vaut peut-être la peine de ne pas négliger.

Éviter de transcrire mécaniquement les énoncés du questionnaire sur la fiche-synthèse. Cherchez plutôt à formuler votre propre description des comportements indicateurs.

Fiche-synthèse 3.1

Spécification des comportements indicateurs

Opérations, démarches, actions (ce que l'élève fait) (verbes d'action)	Contenu, notions (ce sur quoi l'élève travaille)	Produit, résultat (pour obtenir quoi?)

QUESTIONNAIRE 3.1

CONSIGNE

Avant de répondre aux questions suivantes, prenez la peine de fixer votre choix sur une habileté que vous connaissez bien.

Répondez aux questions qui vont suivre en tenant compte de l'orientation donnée au développement de cette habileté dans votre programme d'études. Vous pouvez, pour cela, vous référer aux objectifs généraux ou globaux du programme, à ses lignes de force, à ses fondements, aux principes pédagogiques qu'il préconise (voir le texte du programme et/ou celui des guides pédagogiques qui l'accompagnent).

Vous devez répondre à ces questions par OUI ou NON (encercler les deux ne vous serait pas très utile).

Ne répondez OUI qu'aux énoncés QUI VOUS APPARAISSENT ESSENTIELS en vue:

- de définir ou de décrire cette habileté,
- d'identifier ses préalables (ses prérequis) indispensables,
- de préciser les étapes intermédiaires de son développement.

Si un énoncé vous laisse indécis(e), ne vous y attardez pas trop longtemps. Passez plutôt aux questions suivantes, quitte à y revenir plus tard.

Au besoin, jetez un coup d'oeil aux réponses que vous avez fournies au questionnaire 2.

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

1. OUI NON - de trouver des sources d'information?
2. OUI NON - de repérer dans la situation l'information pertinente à l'accomplissement de sa tâche?
3. OUI NON - de résumer les données du problème ou de la situation dans ses propres termes?
4. OUI NON - de transposer ou traduire les données du problème dans un langage, une représentation symbolique ou graphique?
5. OUI NON - de découvrir des phénomènes ou des relations à l'intérieur des situations rencontrées (faire des inférences)?
6. OUI NON - d'explorer systématiquement la situation (l'environnement) pour trouver ou vérifier une information?
7. OUI NON - de comparer des objets, des faits, des événements, en fonction de critères explicites?
8. OUI NON - d'identifier des changements à l'intérieur d'une situation donnée?
9. OUI NON - de prévoir l'évolution d'une situation ou de reconstituer ses antécédents (découvrir des tendances)?
10. OUI NON - de prévoir ou déduire ce qui pourrait se produire dans des situations semblables ou reliées à celles déjà rencontrées (généralisations, analogies)?
11. OUI NON - de prévoir ou déduire ce qui pourrait se produire dans des cas qui font exception aux situations déjà rencontrées?
12. OUI NON - d'explorer systématiquement différentes situations ou actions possibles?
13. OUI NON - de fournir, à même ses connaissances, des solutions qui répondent à un ensemble précis de conditions ou de contraintes imposées au départ?
14. OUI NON - de proposer plusieurs solutions (originales et diversifiées) en réponse aux problèmes posés?
15. OUI NON - de réajuster sa démarche ou ses projets en fonction de l'évolution de la situation?

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

16. OUI NON - de décomposer la situation en éléments (faits, phénomènes, idées, opinions, motifs, etc.) distincts?

17. OUI NON - de distinguer différents types de relations existant entre ces éléments (cause-effet, opinion-arguments, idée principale-idée secondaire, faits-hypothèse explicative, etc.)?

18. OUI NON - de retrouver, à l'intérieur d'une situation donnée, des règles, des structures ou des principes d'organisation connus?

19. OUI NON - d'élaborer une classification?

20. OUI NON - de formuler des explications, des hypothèses ou une théorie?

21. OUI NON - d'apprécier la cohérence ou la rigueur logique d'une production?

22. OUI NON - de porter des jugements de valeur sur des choses, des personnes, des événements, des productions ou des comportements, en fonction de critères d'appréciation personnels ou définis par d'autres?

23. OUI NON - de prendre des décisions (faire des choix parmi plusieurs possibilités d'action)?

24. OUI NON - d'élaborer des plans d'action?

25. OUI NON - d'organiser des activités?

26. OUI NON - de produire une oeuvre personnelle?

27. OUI NON - de transmettre fidèlement une information ou un message?

28. OUI NON - de faire comprendre à d'autres le contenu d'un message?

29. OUI NON - de démontrer de façon convaincante le bien-fondé d'un raisonnement, d'une argumentation?

30. OUI NON - de manipuler des objets, des outils, des instruments ou des appareils selon une méthode particulière?

31. OUI NON - de maintenir l'objet dans une position particulière?

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

32. OUI NON - de le maintenir ou de le manipuler en compensant pour son poids?

33. OUI NON - de maintenir un objet en équilibre?

34. OUI NON - d'assurer le contact de l'objet avec son support sans le briser (accotage ou accostage)?

35. OUI NON - de juxtaposer deux objets avec exactitude (à l'aide de points de repère)?

36. OUI NON - d'assurer la pénétration et l'emboîtement de l'objet dans son support (pression d'emboîtement)?

37. OUI NON - de déplacer l'objet en respectant une trajectoire donnée?

38. OUI NON - de lancer l'objet en respectant une trajectoire donnée?

39. OUI NON - de maîtriser les mouvements et/ou le travail de l'objet tout en se déplaçant?

40. OUI NON - de maîtriser les mouvements de son corps dans l'espace (sports, danse)?

41. OUI NON - de communiquer des messages, des idées et/ou des sentiments au moyen de gestes, de mouvements corporels et/ou d'expressions faciales?

42. OUI NON - de synchroniser ses gestes et/ou ses mouvements à l'apparition de signaux?

43. OUI NON - de synchroniser ses gestes et/ou ses mouvements à la vitesse d'exécution d'un appareil ou d'une source d'énergie?

44. OUI NON - de synchroniser ses gestes et/ou ses mouvements à l'évolution d'un travail dans l'espace et dans le temps?

45. OUI NON - d'ajuster ses gestes et/ou ses mouvements à la vitesse de travail des autres ou à la cadence d'une chaîne de montage?

46. OUI NON - d'énoncer clairement ses propres attentes, valeurs ou croyances personnelles en vue de justifier ses choix personnels?

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON (encerclez)

Pour démontrer qu'il(elle) maîtrise cette habileté, l'élève doit-il(elle) être capable:

47. OUI NON - de réaliser des compromis de façon à satisfaire le mieux possible à des choix personnels divergents ou à des exigences extérieures divergentes?

48. OUI NON - résoudre des conflits entre des choix personnels et/ou des exigences extérieures lorsque la situation les rend inconciliables (savoir choisir entre deux désirs ou entre deux exigences)?

49. OUI NON - de suivre, face à un ensemble de situations apparentées, une ligne de conduite cohérente et adaptée à l'atteinte de certains buts (personnels ou fixés par d'autres)?

50. OUI NON - de se donner une discipline de vie personnelle cohérente et adaptée à l'atteinte de certains buts (personnels ou fixés par d'autres)?

B. Spécification des tâches:

Il s'agit d'abord d'énumérer les tâches que vous comptez utiliser pour:

- démontrer que l'élève maîtrise l'habileté visée,
- assurer le développement de cette habileté,
- contrôler la maîtrise d'une notion préalable jugée importante.

Cela fait, il s'agit de les regrouper en catégories, ce qui peut être fait en fonction de:

- leur niveau de difficulté;
- du contenu abordé (informations, notions, principes, etc.);
- des situations rencontrées (contexte, circonstances);
- des données utilisées (informations, stimuli, etc.);
- des buts poursuivis (intentions);
- des techniques, méthodes de travail, démarches ou opérations, mises en oeuvre au cours de la tâche;
- des ressources (informations, indices, instruments) mises à la disposition de l'élève;
- des produits recherchés ou des résultats attendus;
- etc.

Le tableau 3 présente un exemple de regroupement de tâches. Pour cette partie du travail, vous pouvez vous servir de la fiche-synthèse 3.2.

Vous pouvez également, s'il y a lieu, utiliser le questionnaire 3.2 pour mieux préciser les aspects de l'habileté qui peuvent vous servir à regrouper les tâches.

Fiche-synthèse 3.2

Spécification des tâches

Habileté:

Catégories de tâches:

Tableau 3

Exemple de regroupement de tâches

Habileté: Appliquer la technique opératoire de la multiplication de nombres entiers positifs en situation de problème.

1. Ordre de grandeur du multiplicande:

   1.1 unités
   1.2 dizaines
   1.3 centaines

2. Ordre de grandeur du multiplicateur:

   2.1 unités
   2.2 dizaines
   2.3 centaines

3. Présence de la retenue:

   3.1 sans retenue
   3.2 avec retenue

4. Addition de la retenue au produit:

   4.1 sans regroupement (ex. 35 x 7 = 245)
   4.2 avec regroupement (ex. 58 x 9 = 522)

5. Position de la multiplication:

   5.1 horizontale
   5.2 verticale

6. But du problème:

   6.1 calcul de quantités
   6.2 mesure de distances
   6.3 mesure de superficies
   6.4 mesure de variables physiques (masse, poids, etc.)

QUESTIONNAIRE 3.2

CONSIGNE

Ce questionnaire est un outil de travail et surtout, de réflexion. Il peut vous aider à cerner les tâches que l'élève peut accomplir en vue de:

- démontrer sa maîtrise de l'habileté, et/ou
- celle d'un préalable (prérequis) important, et/ou
- développer cette habileté.

Il est préférable de l'utiliser AVANT de compléter la fiche-synthèse 3.2.

Certaines questions peuvent ne pas s'avérer pertinentes, compte tenu de l'habileté que vous avez choisie. Vous n'êtes pas obligé d'y répondre.

Si une question vous laisse indécis(e), ne vous y attardez pas trop longtemps. Passez plutôt aux questions suivantes, quitte à y revenir plus tard.

Au besoin, jetez un coup d'oeil aux réponses que vous avez fournies aux questionnaires 2 et 3.1.

Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui, normalement, affectent la nature des tâches que l'élève doit accomplir ou leur niveau de difficulté?

1. les connaissances (faits, notions, concepts, règles, principes, etc.) que l'élève doit utiliser pour accomplir ces tâches? Si oui, comment se subdivise ce contenu?

2. les opérations, méthodes ou techniques, que l'élève doit appliquer pour accomplir les tâches? Si oui, lesquelles?

3. les capacités motrices, perceptives ou physiques, requises pour accomplir ces tâches? Si oui, lesquelles? Dans quelle mesure doivent-elles être développées?

4. les attitudes, valeurs et croyances personnelles, qui peuvent intervenir dans l'accomplissement des tâches? Si oui, lesquelles?

5. les buts (intentions) poursuivis par l'élève? Si oui, quels peuvent-ils être?

Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui, normalement, affectent la nature des tâches que l'élève doit accomplir ou leur niveau de difficulté?

6. les caractéristiques des situations rencontrées (le contexte, les circonstances)? Si oui, qu'est-ce qui les différencie?

7. les données utilisées dont l'élève dispose pour accomplir les tâches? Si oui, de quels genres de données s'agit-il? De quelles façons lui sont-elles présentées?

8. les ressources (sources d'informations, indices, instruments) mises à la disposition de l'élève? Si oui, lesquelles? Sont-elles facilement accessibles?

9. les conditions ou contraintes (matériel, circonstances, limites de temps), auxquelles l'élève est soumis(e) dans l'accomplissement des tâches? Si oui, en fonction de quoi peuvent-elles varier?

10. les produits des tâches ou leurs résultats escomptés? Si oui, qu'est-ce qui les différencie?

11. les démarches (méthodes, séquences d'opérations) adoptées par l'élève pour accomplir ces tâches? Si oui, qu'est-ce qui différencie les démarches jugées acceptables des autres?

Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui, normalement, affectent la nature des tâches que l'élève doit accomplir ou leur niveau de difficulté?

12. les caractéristiques des objets ou des matériaux manipulés? Si oui, quelles sont, parmi les caractéristiques suivantes, celles qui ont de l'importance?

    - température
    - fragilité
    - consistance
    - volume (grosseur)
    - rugosité (aspérités)
    - poids
    - rigidité ou flexibilité
    - forme ou contour
    - forme de prise (pour saisir ou manier l'objet)
    - support (pour le déposer, le placer ou le fixer)
    - face de montage (endroit, envers)

13. l'emplacement des objets, leurs déplacements?

14. leur position (verticale, horizontale, oblique), leur trajectoire?

15. la position ou la posture de l'élève?

16. la position de ses membres et segments, leurs déplacements?

17. la distance entre l'objet et la main, la figure ou le corps de l'élève?

18. la force utilisée pour effectuer le mouvement ou le travail (celle des doigts, d'une main, des deux mains, du dos, des hanches, des jambes)?

19. la source d'énergie utilisée?

C. Spécification des exigences:

Le moment est venu de fixer vos exigences vis-à-vis de la performance attendue de l'élève. Pour ce faire, vous pouvez utiliser la fiche-synthèse 3.3.

Plus précisément, il s'agit, d'indiquer

- dans la première (1re) colonne:
  - les tâches ou catégories de tâches envisagées jusqu'à maintenant, ainsi que
  - ce qui doit être évalué, c'est-à-dire, selon le cas,
    - le PRODUIT (le résultat attendu) de la tâche, ou
    - le PROCESSUS (la démarche ou le comportement) mis en oeuvre pour atteindre l'objectif visé;
- dans la deuxième (2e) colonne:
  - les caractéristiques et/ou
  - les critères d'appréciation

  en fonction desquels la performance de l'élève peut être jugée SATISFAISANTE ou pas;
- dans la troisième (3e) colonne:
  - la pondération, c'est-à-dire, l'importance relative (en %) des caractéristiques et critères mentionnés.

N.B. Dépendant du contexte dans lequel la tâche est utilisée, une performance pourra être jugée satisfaisante lorsqu'elle indique que l'élève:

- maîtrise l'habileté visée, ou
- est en bonne voie de la maîtriser, ou
- en maîtrise un préalable (prérequis) essentiel.

Fiche-synthèse 3.3

Spécification des exigences

Fiche #

Habileté:

Tâche et objets d'évaluation (produit ou processus)	Caractéristiques ou critères de maîtrise	Pondération (%)

Activité 4. L'évaluation formative dans un scénario d'apprentissage

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à intégrer l'évaluation formative à la planification d'un enseignement axé sur le développement d'une habileté.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- de choisir une stratégie d'évaluation qui soit appropriée à leurs objectifs et à leurs stratégies d'enseignement;
- d'indiquer, dans le scénario d'apprentissage, les moments qui se prêtent le mieux à l'intervention évaluative de l'enseignant(e) et, si nécessaire, à la tenue de tâches évaluatives.

Modalité proposée:

Entrevue de groupe, suivie d'une séance de travaux pratiques, en équipes.

Contenu:

Cette activité devrait se dérouler en deux étapes:

A) Préciser les intentions pédagogiques (entrevue de groupe):

Dans cette discussion, les échanges seront axés sur les deux thèmes suivants:

- quels buts poursuivez-vous dans le scénario d'apprentissage que vous envisagez d'organiser pour assurer l'acquisition de cette habileté?
- quelles stratégies d'enseignement comptez-vous mettre en oeuvre au cours des activités d'apprentissage prévues?

Pour préparer vos propres prises de position, vous pouvez consulter le questionnaire 4.1.

QUESTIONNAIRE 4.1

Pour que l'élève parvienne à maîtriser l'habileté que vous avez choisi d'évaluer,

1. Est-il important que l'élève suive un cheminement personnel, qu'il(elle) élabore sa propre façon de procéder?

2. Est-il préférable de NE PAS laisser l'élève s'engager de n'importe quelle façon dans cet apprentissage?

3. Est-il important qu'il(elle) soit confronté(e) à des problèmes concrets avant de prendre connaissance des principes, méthodes et procédés reliés à l'exercice de cette habileté?

4. Peut-on facilement identifier, dans le développement de cette habileté, des objectifs intermédiaires, un ordre chronologique des acquisitions, une hiérarchie dans la difficulté des tâches?

5. La plupart des activités d'apprentissage envisagées sont-elles des préalables obligatoires à l'accomplissement des activités suivantes?

6. Est-il important de corriger le plus tôt possible les erreurs commises par l'élève dans sa démarche, dans sa façon de procéder?

7. Les activités d'apprentissage envisagées sont-elles surtout des occasions de découvrir ou d'appliquer des principes, une démarche, un procédé?

8. L'habileté peut-elle être maîtrisée de façon satisfaisante en ayant recours à des démarches, des méthodes, des façons de procéder différentes?

Tableau 4: Les deux modalités de l'évaluation formative.

Modalité INTERACTIVE	Modalité RÉTROACTIVE
L'ÉVALUATION S'EFFECTUE:	
- de façon directe et immédiate, au cours du déroulement de l'activité d'apprentissage;	- après coup, dans une activité d'évaluation distincte de l'activité d'apprentissage;
- de façon plus ou moins formelle (avec ou sans instruments de mesure);	- à l'aide d'instruments de mesure (récitations, examens, grilles, etc.);
ET PORTE DAVANTAGE SUR:	
- les stratégies, les méthodes, les procédés mis en oeuvre par l'élève dans sa démarche d'apprentissage ou de résolution de problèmes;	- les objectifs intermédiaires, les acquisitions spécifiques à certaines étapes du développement de l'habileté;
LORSQUE L'ENSEIGNANT(E) VEUT SURTOUT:	
- vérifier la démarche employée par l'élève, son cheminement dans la découverte de principes ou dans l'application de procédés, de règles, de notions;	- vérifier la progression de l'élève dans certaines étapes du développement de l'habileté, l'atteinte d'objectifs intermédiaires, certaines acquisitions clés;
- intervenir immédiatement AU COURS DE l'activité d'apprentissage pour corriger la démarche de l'élève.	- laisser l'élève explorer la situation et développer sa propre démarche de résolution, ses méthodes de travail.

B) Élaborer le scénario d'apprentissage et la stratégie d'évaluation:

Une fois vos intentions pédagogiques précisées, il vous reste à élaborer, DANS SES GRANDES LIGNES, le scénario d'apprentissage, c'est-à-dire, le plan d'une unité ou d'un module d'enseignement destiné à assurer ou à faciliter l'acquisition de l'habileté visée.

Pour cela, vous pouvez vous servir de la fiche-synthèse 4. Cette fiche comporte SIX (6) colonnes réparties sur deux (2) feuilles qu'il suffit de mettre en parallèle (l'une à côté de l'autre). Il s'agit d'indiquer:

- dans la première (1re) colonne, le SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE et/ou le DÉROULEMENT des activités prévues;

- dans la deuxième (2e) colonne, les MOYENS D'ENSEIGNEMENT (stratégies, matériels, conditions de travail imposées aux élèves, etc.) que vous prévoyez mettre en oeuvre;

- dans la troisième (3e) colonne, LES OBJETS D'ÉVALUATION, c'est-à-dire, ce que vous avez l'intention d'évaluer à chaque étape du déroulement de l'activité;

  N.B. Vous pouvez identifier, AU MOYEN D'UN ASTÉRISQUE (*), les éléments que vous voulez évaluer de façon plus formelle APRÈS le déroulement des activités d'apprentissage (au moyen de tests, d'épreuves, etc.). Si ces épreuves constituent également des activités dont on peut décrire le déroulement, rien ne vous empêche DE LES INCLURE dans le scénario d'apprentissage.

- dans la quatrième (4e) colonne, indiquez le genre de MÉTHODES et d'INSTRUMENTS que vous prévoyez utiliser pour RECUEILLIR les données dont vous avez besoin, ou MESURER les caractéristiques que vous jugez importantes;

- dans la cinquième (5e) colonne, indiquez les DIAGNOSTICS que vous prévoyez poser, c'est-à-dire, les jugements de valeur que vous voulez porter sur la performance de l'élève;

- dans la sixième (6e) colonne, indiquez les DÉCISIONS ou ACTIONS que vous envisagez dans les cas où la performance de l'élève serait insatisfaisante.

Pour que cette tâche vous soit profitable, il importe que le contenu des colonnes 1, 2 et 3, soit énoncé avec soin. Dans les colonnes 4, 5 et 6, par contre, vous pouvez, pour le moment vous contenter de fournir des indications générales. Vous aurez l'occasion de les préciser ou de les ajuster au cours des activités suivantes.

Le questionnaire 4.2 peut vous aider à effectuer cette planification.

Fiche-synthèse 4

Plan d'enseignement et d'évaluation

Habileté:

Fiche #

Scénario d'apprentissage (Activités et étapes de leur déroulement)	Moyens d'enseignement (stratégies, conditions, etc.) (comment enseigner?)	Objets de l'évaluation (Quoi évaluer?)

Fiche-synthèse 4

Plan d'enseignement et d'évaluation

(suite)

Méthodes et instruments (Comment recueillir les données, mesurer?)	Diagnostics envisagés (Comment juger les performances?)	Décisions prévues (Quelles seront les actions à prendre?)

QUESTIONNAIRE 4.2

1. Pour maîtriser cette habileté, l'élève sera-t-il(elle) confronté(e) à plusieurs situations ou à des tâches précises? Si oui, lesquelles et dans quel ordre, d'après vous?

2. Doit-il(elle) prendre connaissance de certains faits, notions, règles, principes, méthodes ou procédés? Si oui, lesquels et selon quelle séquence, d'après vous?

3. L'élève devra-t-il(elle) modifier sa perception ou sa représentation des problèmes qui lui sont posés? Si oui, à quels moments ces changements auront-ils lieu, d'après vous?

4. Veut-on l'amener à modifier ses méthodes de travail pour résoudre les problèmes rencontrés? Si oui, à quel moment cela devrait-il se produire?

5. Doit-il(elle) améliorer ses capacités physiques, perceptives ou psychomotrices, pour pouvoir acquérir l'habileté visée? Si oui, combien de temps devrait être consacré à cet aspect de l'apprentissage, d'après vous?

6. Doit-il(elle) généralement changer ses attitudes face aux problèmes rencontrés? Si oui, à quels moments ces changements devraient-ils se produire, d'après vous?

7. À quels moments du déroulement de cet apprentissage l'apparition d'erreurs est-elle la plus probable?

8. À quels moments les élèves sont-ils(elles) susceptibles d'éprouver de l'incertitude quant au but des tâches, ou quant à leur capacité de les réussir?

9. À quels moments se manifestent les problèmes qui peuvent faire obstacle à la maîtrise de l'habileté, à l'atteinte des objectifs intermédiaires, ou à la réussite des tâches?

10. À partir de quels moments l'élève est-il(elle) normalement en bonne voie de maîtriser l'habileté, d'atteindre les objectifs ou de réussir les tâches?

DEUXIÈME PARTIE: OBSERVER ET APPRÉCIER UNE PERFORMANCE

Activité 5. Recueillir l'information: une question de méthode

But de l'activité:

Revoir les méthodes et instruments qui peuvent être utilisés en classe pour recueillir l'information nécessaire à l'évaluation d'habiletés.

Faire le point sur les avantages et les inconvénients de ces méthodes et instruments.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'identifier les acquisitions et/ou les processus d'apprentissage à propos desquels chaque méthode de collecte d'information est susceptible de fournir des renseignements fiables et valables;
- de reconnaître les principales limites de ces méthodes;
- d'admettre la nécessité des précautions à prendre dans l'utilisation de ces méthodes;
- de choisir une ou des méthodes appropriées à l'évaluation des apprentissages reliés à la maîtrise de l'habileté visée.

Modalité proposée:

Présentation audio-visuelle et entrevue de groupe.

Contenu:

Dix (10) méthodes de collecte d'information en classe sont présentées au cours de cette activité.

Chaque méthode est présentée sous la forme de fiches-synthèse (5.1 à 5.10), sur lesquelles sont précisés:

- les objets d'évaluation possibles, c'est-à-dire, CE SUR QUOI la méthode peut le mieux nous renseigner;
- les limites de cette méthode, en ce qui a trait surtout à la qualité de l'information recueillie;

- les précautions à prendre dans l'application de cette méthode en classe.

Cette présentation sera l'occasion d'un échange de vues sur l'utilisation de ces méthodes en classe.

Quelques exemples d'instruments de mesure mentionnés à l'intérieur de ces fiches sont présentés en annexe, à la fin du cahier.

Fiche-synthèse 5.1

Méthodes de collecte d'information

1. Analyse des questions posées par les élèves.

Permet de mesurer:

- la représentation qu'ont les élèves du but de la tâche, de la situation, des données du problème, etc.;
- les attitudes et/ou attentes des élèves face à la tâche;
- les connaissances préalables nécessaires à l'accomplissement de la tâche;
- les effets secondaires imprévus de l'enseignement (connaissances, attitudes et habitudes de travail acquises en situation d'apprentissage, qui peuvent nuire à l'atteinte des objectifs poursuivis).

Limites de la méthode:

poser des questions est un acte socialement risqué que beaucoup d'élèves n'osent pas accomplir (surtout lorsqu'il s'agit de faire part de leurs difficultés).

Pour d'autres élèves, poser des questions peut être:

- un moyen d'attirer l'attention;
- une stratégie rentable permettant d'obtenir des solutions tout en évitant la démarche d'apprentissage dans laquelle on veut les engager.

Précautions à prendre:

établir un climat qui incite les élèves à faire part de leurs difficultés;

établir clairement avec les élèves les "règles du jeu" en ce qui a trait aux questions adressées à l'enseignant(e) et les faire respecter.

Fiche-synthèse 5.2

Méthodes de collecte d'information

2. Poser des questions individuelles aux élèves.

Permet de mesurer:

- la représentation du but de la tâche, de la situation, des données du problème, etc.
- les attitudes et/ou attentes des élèves face à la tâche;
- les connaissances préalables;
- les méthodes de travail;
- les stratégies cognitives (façon de rechercher et de traiter l'information);
- les démarches de résolution de problèmes;
- les sources d'erreurs systématiques.

Limites de la méthode:

l'élève est souvent "sur la défensive", surtout lorsqu'on l'interroge devant les autres; sa performance peut s'en ressentir. Dans certains cas, il(elle) peut:

- avoir de la difficulté à s'exprimer;
- ne répondre que pour satisfaire aux attentes de l'enseignant(e) ou pour ne pas être pris en défaut, plutôt que de faire part de ce qu'il(elle) sait ou de ce qu'il(elle) fait.

Les élèves accordent parfois moins d'attention aux questions et aux mises au point lorsqu'elles sont adressées aux autres.

Précautions à prendre:

- préparer à l'avance les questions et, s'il y a lieu, des instruments en vue de consigner les réponses;
- interroger autant que les autres les élèves qui n'ont pas l'habitude de se porter volontaires pour répondre aux questions posées;
- habituer les élèves à ce genre d'exercice, faire en sorte qu'ils(elles) s'y sentent à l'aise.

Fiche-synthèse 5.3

Méthodes de collecte d'information

3. Description par l'élève de ses démarches de résolution de problèmes.

Permet de mesurer:

- les démarches de résolution de problèmes;
- les connaissances, habiletés ou capacités psychomotrices préalables;
- les stratégies cognitives (façon de rechercher et de traiter l'information);
- les méthodes de travail.

Limites de la méthode:

les étapes décrites par l'élève ne correspondent pas toujours à la démarche qu'il(elle) a effectivement suivie, soit parce qu'il(elle):

- n'est pas conscient(e) de sa façon de procéder (automatismes);
- n'est pas capable de la décrire adéquatement;
- préfère donner une description qui soit conforme aux attentes de l'enseignant(e) (désirabilité sociale).

Précautions à prendre:

- prévoir à l'avance les erreurs systématiques que les élèves sont susceptibles de commettre;
- entraîner les élèves à porter attention à leur démarche d'apprentissage et à leur méthode de travail;
- leur fournir un vocabulaire leur permettant de décrire leur façon de procéder, ainsi que des outils structurés (guides d'accompagnement, journal de bord, etc.) pour consigner ces descriptions;
- établir un climat de confiance qui incite l'élève à faire part de ses erreurs.

Fiche-synthèse 5.4

Méthodes de collecte d'information

4. Observation systématique des élèves au travail

Permet de mesurer:

- les attitudes face à la situation ou à la tâche;
- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- les stratégies cognitives (façon habituelle de rechercher et de traiter l'information);
- les capacités psychomotrices, perceptives et physiques.

Limites de la méthode:

- on ne peut observer que quelques élèves à la fois;
- la performance de l'élève peut être affectée s'il (si elle) a conscience d'être observé(e);
- l'élève qui se sait observée(e) peut ne pas se comporter comme il (elle) le ferait normalement;
- l'observateur(trice) peut se laisser influencer par des choses qui n'ont rien à voir avec l'exercice de l'habileté observée (l'aspect extérieur de l'élève, son humeur, etc.);
- il arrive souvent en cours de route que l'observateur(trice) modifie, sans s'en rendre compte, sa façon d'interpréter ou de classer les données observées.

Précautions à prendre:

- définir à l'avance la liste des comportements indicateurs et des critères d'évaluation;
- prévoir une tâche:
  - où on soit à peu près certain d'observer la plupart des comportements indicateurs recherchés;

. qui reflète autant que possible des situations vécues quotidiennement en classe;

. qui exige de l'élève assez de concentration pour qu'il(elle) soit moins sensible à l'observation;

- prévoir des emplacements et des instruments d'observation qui ne nuisent pas aux activités des élèves;

- organiser à l'avance son emploi du temps lors de la séance d'observation (qui observer, quand, pendant combien de temps);

- dire à l'avance aux élèves pourquoi on les observe et à quoi serviront les données recueillies.

Fiche-synthèse 5.5

Méthodes de collecte d'information

5. Discussion de groupe animée par l'enseignant(e).

Permet de mesurer:

- les attitudes et/ou attentes des élèves face:
  - à la situation, à la tâche;
  - aux idées, aux propositions et aux comportements des autres;
- les démarches de résolution de problèmes;
- la pertinence et l'originalité des solutions qu'ils(elles) proposent;
- leur sens critique;
- les capacités d'attention et de compréhension orale;
- les habiletés à communiquer, au plan intellectuel (savoir exprimer de façon compréhensible, expliquer ou démontrer quelque chose) ou socio-affectif (savoir attirer l'attention, faire admettre un point de vue, faire ressortir des sentiments, persuader).

Limites de la méthode:

- exige de l'élève et surtout, de l'enseignant(e), certaines capacités (attention, communication) et attitudes (ouverture, tolérance) préalables;
- le déroulement de ce genre d'activité n'est pas toujours facile à superviser;
- la charge affective de la situation (le fait de travailler en groupe) peut affecter la performance de certains élèves ou avoir des effets secondaires inattendus sur les apprentissages subséquents.

Précautions à prendre:

- établir les règles à suivre et les faire respecter;
- maintenir chez les élèves un climat propice à la communication (ouverture, tolérance);

- veiller à ce que tous les élèves participent à la discussion;
- évaluer régulièrement leur facilité à communiquer, leur sens critique, l'originalité de leurs idées ou de leurs propositions;
- observer plusieurs fois avant de poser un jugement définitif sur leurs habiletés;
- prévoir un suivi des répercussions négatives possibles de l'activité.

Fiche-synthèse 5.6

Méthodes de collecte d'information

6. Appréciation d'un travail à long terme en cours de production.

Permet de mesurer:

- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- les connaissances, habiletés et autres capacités préalables;
- les attitudes face à la tâche.

Limites de la méthode:

un travail a un but et un contexte spécifique; il ne couvre qu'une partie des facettes de l'habileté.

L'élève a tendance à apprécier sa performance en fonction de la qualité du résultat (du produit) du travail; il (elle) peut perdre de vue l'objectif poursuivi: le déroulement des habiletés.

Précautions à prendre:

- fixer à l'avance les critères d'appréciation et s'assurer que les élèves en comprennent le pourquoi;
- prévoir des évaluations partielles (sur différentes étapes du travail);
- donner à l'élève l'occasion de reprendre ou d'améliorer les parties déjà évaluées;
- prévoir des modalités de rechange pour les élèves qui passent à côté des objectifs de travail.

Fiche-synthèse 5.7

Méthodes de collecte d'information

7. Épreuve écrite (questions à développement).

Permet de mesurer:

- les démarches de résolution de problèmes;
- la représentation du but de la tâche, de la situation;
- les méthodes de travail;
- les connaissances reliées à l'exercice de l'habileté;
- les connaissances et les habiletés préalables.

Limites de la méthode:

la fiabilité des résultats peut être affectée par un manque de clarté ou de précision dans l'énoncé des questions (qui peuvent être mal interprétées) ou dans la grille de correction (qui laisse place à l'interprétation).

La correction peut être influencée par la qualité de la présentation, du vocabulaire et de l'expression écrite (qui ne sont pas toujours reliés à l'exercice de l'habileté mesurée).

Le temps requis pour répondre ne permet de couvrir que quelques aspects de l'habileté qu'on veut mesurer.

Le temps nécessaire à la correction retarde la communication des résultats et de l'évaluation.

Précautions à prendre:

- établir à l'avance les critères de correction;
- formuler les questions de façon claire et précise;
- adapter la longueur et la complexité des questions au niveau de développement des élèves;
- leur allouer suffisamment de temps pour répondre;
- prévoir la façon dont l'élève sera informé(e) à propos des critères et des résultats de l'évaluation.

Fiche-synthèse 5.8

Méthodes de collecte d'information

8. Épreuve écrite (questions à correction objective).

Permet de mesurer:

- les connaissances reliées à l'exercice de l'habileté;
- les connaissances et les habiletés préalables;
- la représentation du but de la tâche ou de la situation;
- les démarches de résolution de problèmes.

Limites de la méthode:

elle ne permet pas de mesurer des habiletés complexes (organiser, exprimer, résoudre des problèmes).

La performance de l'élève peut dépendre d'autres facteurs qui ne sont pas nécessairement reliés à l'exercice de l'habileté mesurée:

- sa vitesse de lecture et de compréhension;
- sa perception des formes et de l'organisation spatiale des stimuli utilisés;
- ses stratégies cognitives habituelles face à ce type de question.

L'élaboration des questions exige beaucoup de soins.

L'élève peut parfois deviner la réponse ou répondre au hasard.

Précautions à prendre:

- ne mesurer qu'un seul aspect par question;
- adapter l'énoncé des questions au niveau de langage des élèves;
- ne pas inclure dans l'énoncé d'indices révélateurs de la solution;
- éviter de présenter des items trop interdépendants (qui fournissent des éléments de solution aux autres);

- soigner la présentation physique des items;
- regrouper les items qui utilisent la même technique de réponse (choix multiple, association, etc).

Fiche-synthèse 5.9

Méthodes de collecte d'information

9. Auto-observation et auto-appréciation (par les élèves)

Permet de mesurer:

- les connaissances et les autres capacités reliées aux tâches;
- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- la satisfaction des élèves à l'égard de ce qui précède.

Limites de la méthode:

l'information obtenue demeure subjective et peut ne pas s'avérer très fiable lorsque les critères d'évaluation ne sont pas précisés de manière détaillée; l'élève peut se tromper ou biaiser (à son avantage ou à son désavantage).

L'utilisation efficace d'instruments conçus à cette fin (grilles d'accompagnement, d'auto-appréciation), même lorsqu'ils sont de qualité, exige un minimum d'entraînement de la part des élèves.

Précautions à prendre:

- bien expliquer aux élèves à quoi serviront les résultats;
- leur fournir des critères d'appréciation précis;
- leur fournir des instruments assez détaillés (listes de vérifications, grilles d'accompagnement);
- les entraîner à utiliser ces instruments.

Fiche-synthèse 5.10

Méthodes de collecte d'information

10. Évaluation par des élèves-moniteurs

Permet de mesurer:

- la représentation du problème, de la tâche, de la situation;
- les démarches de résolution de problèmes;
- les méthodes de travail;
- les connaissances reliées à la tâche;
- les connaissances, les habiletés et les autres capacités préalables.

Limites de la méthode:

elle place ces élèves dans une situation socialement délicate vis-à-vis des autres.

Leur compétence ne leur permet pas forcément de percevoir la nature ou la source des difficultés des autres.

Précautions à prendre:

bien renseigner les moniteurs ou monitrices sur:

- le but de l'évaluation;
- leur rôle et leurs tâches;
- les caractéristiques de l'habileté à évaluer;
- les critères d'appréciation utilisés;
- les difficultés que les autres peuvent rencontrer;
- les sources de ces difficultés.

Ne pas surexploiter les mêmes élèves, au détriment de leurs progrès ou de leur position sociale dans la classe.

Activité 6. Élaborer la tâche évaluative

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à rédiger la description formelle du contenu d'une tâche évaluative où l'acquisition de l'habileté visée peut être mesurée à l'aide d'une grille d'observation, d'une liste de vérifications ou d'une grille d'appréciation.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- choisir une tâche évaluative ou une situation d'évaluation qui corresponde bien aux spécifications de l'habileté visée, au contexte de l'évaluation (modalité interactive ou rétroactive) et à la méthode choisie pour effectuer la mesure;
- formuler clairement la mise en situation et, s'il y a lieu, l'énoncé des questions posées à l'élève et la description des stimuli qui lui seront présentés.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Contenu:

Cette activité débute par la présentation du tableau 6, où sont énumrées les étapes habituelles du CHOIX, de la PRÉPARATION et de l'UTILISATION, des instruments de mesure. Vous remarquerez que plusieurs de ces étapes ont déjà été franchies au cours des activités précédentes.

L'activité devrait normalement se poursuivre par une séance de travaux pratiques où chaque équipe aura à poursuivre le travail qu'elle a amorcé.

Au cours de cette séance, les participant(e)s ont à:

- CHOISIR, à l'intérieur du plan d'évaluation décrit sur la fiche-synthèse 4, UNE SITUATION ou UNE OCCASION d'intervention évaluative QUI REQUIERT l'utilisation d'une liste de vérifications ou d'une grille d'appréciations;

N.B. Les situations d'évaluation qui entrent dans cette catégorie sont, notamment:

- les séances d'observation systématique,
- l'évaluation d'une production ou d'un produit,
- les épreuves écrites constituées de questions à correction subjective (questions "à développement");

- rédiger une DESCRIPTION FORMELLE de la tâche évaluative: cette description s'adresse à des utilisateurs(trices), éventuel(le)s et doit être rédigée en conséquence. La rédaction suppose les étapes suivantes:

1. Énoncer la MISE EN SITUATION.
2. Énoncer le PROBLÈME à résoudre ou le BUT de la tâche à accomplir.
3. Présenter (ou décrire), s'il y a lieu:
   - le CONTEXTE physique de la tâche (localisation, emplacements, disposition des lieux et des personnes, etc.);
   - les DONNÉES de départ, ou le MATÉRIEL (stimuli, matériaux, outils) présenté ou utilisé pour accomplir la tâche.
4. Énoncer les CONTRAINTES auxquelles l'élève sera soumis(e) dans l'accomplissement de la tâche.
5. Décrire le DÉROULEMENT de la tâche en mentionnant, s'il y a lieu, les résultats ou comportements attendus à chaque étape.
6. Rédiger les CONSIGNES destinées aux élèves.

Activité 7. Une grille pour observer, vérifier ou apprécier

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à mettre au point une grille d'observation, de vérification ou d'appréciation, en respectant la méthode normalement suivie dans l'élaboration de ce type d'instrument.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- de choisir une ou des caractéristiques attendues de la performance, conformément aux spécifications de l'habileté mesurée;
- de trouver des indicateurs non-équivoques de ces caractéristiques;
- de trouver, s'il y a lieu, des indicateurs non-équivoques pour les niveaux des échelles d'appréciation utilisées;
- d'assembler l'instrument de mesure et pondérer les indicateurs de façon appropriée, et rédiger des directives d'utilisation.

Modalité proposée:

Présentation audio-visuelle brève, suivie d'une séance de travaux pratiques.

Contenu:

Cette séance de travaux pratiques débute par la présentation des tableaux 7.1 et 7.2, où sont énumérées les étapes à suivre et les précautions à prendre dans l'élaboration d'une liste de vérifications (7.1), et d'une grille d'appréciation (7.2).

Vous avez ensuite pour tâche d'élaborer une grille comportant de cinq (5) à dix (10) INDICATEURS.

Il vous est fortement conseillé de ne retenir qu'un petit nombre de caractéristiques de la performance de l'élève (préférablement une ou deux). Votre choix devrait naturellement dépendre:

- des spécifications de l'habileté (voir activité 3);
- des conditions qui peuvent affecter la performance attendue, compte tenu
  - de la tâche évaluative élaborée au cours de l'activité 6;

- de sa situation dans le plan d'évaluation élaboré au cours de l'activité 4.

Si l'instrument choisi est

a) une LISTE DE VÉRIFICATIONS, il s'agit de spécifier de façon formelle:

   - les CARACTÉRISTIQUES à observer ou à vérifier, telles qu'elles doivent apparaître dans la grille; et

   - la liste définitive des INDICATEURS de ces caractéristiques (voir tableau 7.1).

b) une GRILLE D'APPRÉCIATION, il s'agit de spécifier, de façon formelle:

   - les caractéristiques ou CRITÈRES d'appréciation retenus;

   - une description définitive des NIVEAUX de l'échelle utilisée pour apprécier les critères et, s'il y a lieu, les indicateurs (voir tableau 7.2);

   - les INDICATEURS utilisés pour définir les critères et/ou les niveaux de l'échelle d'appréciation.

La fiche-synthèse 7 peut s'avérer utile dans la première étape de l'élaboration de ce type d'instrument. Sur cette fiche, vous pouvez inscrire

- dans la première (1re) colonne, les CARACTÉRISTIQUES:

   - de la performance de l'élève

   - ou du résultat (du produit) de sa performance,

   dont on veut tenir compte pour porter un jugement de valeur sur la performance de l'élève. Ces caractéristiques peuvent être:

   - souhaitables (positives) ou au contraire,

   - indésirables (négatives);

- dans la deuxième (2e) colonne, des INDICATEURS plus spécifiques (et surtout, OBSERVABLES) qui sont associés à la présence (ou à l'absence) de ces caractéristiques:

   - des comportements, actions, gestes, ou

   - des opérations à effectuer, ou

   - des étapes d'une démarche (respecter l'ordre chronologique), ou

   - des particularités ou propriétés du produit ou du résultat de la performance.

Tableau 7.1

Type d'instrument: Grille d'observation ou
liste de vérifications
(pour évaluation d'une production ou
pour questions à développement)

1. Énumérer les CARACTÉRISTIQUES:

   - de la PERFORMANCE attendue de l'élève, ou

   - du RÉSULTAT de cette performance (de la production ou de la réponse).

2. Identifier des INDICATEURS concrets et observables de chaque caractéristique recherchée. Des indicateurs peuvent être:

   - des étapes à franchir dans l'exécution de la tâche,

   - des opérations à effectuer,

   - des comportements,

   - des propriétés physiques du produit,

   - etc.

3. Identifier, s'il y a lieu, des indicateurs concrets et observables de l'ABSENCE de la caractéristique recherchée.

4. Identifier, s'il y a lieu, les caractéristiques INDÉSIRABLES:

   - de la performance attendue de l'élève,

   - ou de ses résultats.

5. Identifier, s'il y a lieu, des INDICATEURS concrets et observables de la présence de ces caractéristiques indésirables.

6. Déterminer la RÉPARTITION des points (pondérer les indicateurs).

7. AGENCER les caractéristiques et indicateurs dans un ordre de présentation approprié, c'est-à-dire, en fonction de:

   - l'ordre chronologique probable de leur manifestation, ou

   - leur fréquence d'apparition.

8. Choisir le mode de CONSIGNATION des observations (ou des vérifications).

9. Rédiger, à l'usage des utilisateurs(trices) et/ou des correcteurs(trices) éventuel(le)s, des DIRECTIVES D'UTILISATION claires et qui tiennent compte du contexte dans lequel la grille sera utilisée (la tâche évaluative soumise aux élèves).

Tableau 7.2

Type d'instrument: Grille d'appréciation des

- comportements observés,
- résultats de tâches,
- réponses aux questions à développement.

1. Énumérer les CRITÈRES D'APPRÉCIATION, c'est-à-dire, les caractéristiques désirées (ou non désirées):

   - de la performance (démarche ou comportement) de l'élève, ou

   - des résultats (produit ou réponse) de sa performance.

2. Identifier, s'il y a lieu, des INDICATEURS concrets et observables de chaque critère. Ces indicateurs peuvent être:

   - des étapes à franchir dans l'exécution de la tâches,

   - des opérations à effectuer,

   - des comportements,

   - des propriétés physiques du produit,

   - etc.

2. Donner, pour chaque critère, une description définitive et aussi complète que possible de l'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION utilisée (voir tableau 7.3).

3. Si une échelle d'appréciation s'avère difficile à appliquer (laisse place à l'ambiguïté), trouver des INDICATEURS concrets et observables pour chacun des niveaux de l'échelle.

4. PONDÉRER les critères (répartir les points en fonction de leur importance relative) et, s'il y a lieu, les indicateurs.

5. Déterminer le MODE DE CONSIGNATION des appréciations.

6. AGENCER les critères et les indicateurs dans un ordre de présentation approprié, c'est-à-dire, en fonction de:

   - l'ordre chronologique probable de leur manifestation, ou

   - leur fréquence d'apparition.

7. Rédiger, à l'usage des utilisateurs(trices) et/ou des correcteurs(trices) éventuel(le)s, des DIRECTIVES D'UTILISATION qui soient claires et qui tiennent compte du contexte d'utilisation de la grille (la tâche évaluative soumise aux élèves).

Tableau 7.3

Différentes formes d'échelles d'appréciation.

a) Écnelle à catégories successives: par exemple,

Tâche : Répartir les tâches dans le cadre d'un projet de sortie en plein air.

Habileté : Communiquer pour convaincre.

Indicateur: Réactions des autres élèves de l'équipe face aux tâches assignées.

A. Très favorables
B. Assez favorables
C. Plus ou moins favorables
D. Peu favorables
E. Très peu favorables

Pour identifier les niveaux de l'échelle, on utilise habituellement

- des abréviations:

TF | AF | +- | PF | TPF

- des chiffres:

5 | 4 | 3 | 2 | 1

- des lettres alphabétiques:

A | B | C | D | E

b) Échelle d'échantillons: série d'échantillons choisis pour illustrer les différents degrés de qualité du produit ou de la réponse.

c) Échelle descriptive: description verbale de chacun des niveaux de qualité du critère utilisé. Par exemple,

Programme : Français

Tâche : Émettre, par écrit, des commentaires sur le déroulement d'un récit d'aventures.

Caractéristiques: Pertinence des commentaires.

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5

Commente au hasard, s'éloigne du sujet discuté.

Commente habituellement de façon pertinente, est parfois hors du sujet.

Commente toujours en relation avec le sujet discuté.

Fiche-synthèse 7

Élaboration d'une liste de vérification ou grille d'appréciation

Fiche #

Habileté mesurée:

Caractéristiques à observer ou à apprécier (critères)	Indicateurs observables (comportements, opérations, étapes à franchir, propriétés du produit	Importance (pondération)

Activité 8. Réviser la grille: une question de validité

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à valider le contenu d'une grille d'observation, d'appréciation ou de correction, et d'en réviser l'agencement.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les part .ipant(e)s devront être capables:

- d'appliquer une méthode simple de révision docimologique du contenu et du format de la grille;
- d'émettre des suggestions pertinentes en vue d'en améliorer le contenu, la structure, ainsi que l'organisation de la tâche évaluative qui y est rattachée.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Contenu:

Cette activité vient conclure la séance de travaux pratiques entreprise à l'activité 7. Ici, vous aurez à agir en tant qu'expert(e) du contenu. Votre tâche consiste à valider le contenu de la grille et à effectuer la révision docimologique de l'instrument.

Cette opération devrait normalement se dérouler en quatre (4) temps:

a) examen critique de la grille;

b) suggestions d'améliorations;

c) mise en commun des expert(e)s;

d) communication des critiques et suggestions.

A) Examen critique de la grille

Il s'agit de vérifier jusqu'à quel point la grille est conforme:

- à la description de la tâche évaluative ou, au moins, de la mise en situation (voir activité 6);
- au plan d'évaluation (fiche-synthèse 4);
- aux spécifications de l'habileté à mesurer (fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3).

Vous devez donc identifier:

- les caractéristiques et indicateurs qui laissent à désirer;
- tout autre élément de la grille jugé inadéquat (répartition des points, présentation physique, etc.);
- les défauts de la tâche évaluative présentée aux élèves.

Le questionnaire 8 peut être utilisé pour accomplir cette tâche de façon plus structurée. Vous pouvez alors vous servir de la fiche-synthèse 8 pour inscrire vos réponses. Il suffit de:

- signaler sur cette fiche les caractéristiques, critères et indicateurs jugés inadéquats;
- répondre aux autres questions par OUI ou NON.

B) Suggestions d'améliorations

Il s'agit de formuler par écrit, au fur et à mesure, vos suggestions en vue d'améliorer:

- le contenu de la grille (caractéristiques, indicateurs, échelles);
- les autres éléments (agencement, directives, méthode de compilation, etc.);
- l'organisation de la tâche évaluative (mise en situation, consignes, stimuli, etc.).

C) Mise en commun des expert(e)s

Vous confrontez vos critiques et suggestions avec celles des autres expert(e)s. Essayez de vous entendre sur les cas litigieux ou, au moins, sur les améliorations jugées nécessaires.

D) Communication des critiques et suggestions

Il s'agit, enfin, de faire part aux concepteur(trices) de la grille:

- des éléments de la grille et de la tâche évaluative jugés inadéquats, et

- des améliorations recommandées.

Même si le travail effectué dans ces conditions n'atteint pas la qualité d'une méthode de révision en bonne et due forme, vous aurez au moins pris connaissance des exigences d'une telle démarche et serez désormais outillé(e)s pour l'entreprendre.

Questionnaire 8

Validation de contenu
et
révision docimologique
de la grille

A. Révision des caractéristiques:

Pour CHAQUE CARACTÉRISTIQUE (ou critère) énumérée dans la grille, répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler celles qui vous paraissent inadéquates.

1. La caractéristique correspond-elle bien aux spécifications de l'habileté? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)
2. Répond-elle bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)
3. L'organisation de la tâche évaluative permet-elle à cette caractéristique de se manifester clairement?
4. Les indicateurs choisis sont-ils suffisants pour définir clairement la caractéristique?
5. La répartition des points (au niveau des indicateurs) correspond-elle bien à l'importance relative de cette caractéristique?

B. Révision des indicateurs:

Pour CHAQUE INDICATEUR énuméré dans la grille, répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler ceux qui vous paraissent inadéquats.

6. L'indicateur est-il observable dans le contexte de la tâche évaluative?
7. Est-ce un indice important, une manifestation significative de la caractéristique, du critère ou de l'échelon concerné?
8. Est-il indépendant des autres indicateurs (ceux de la caractéristique ou du critère concerné)?

C. Révision des échelles d'appréciation:

Pour TOUTE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION figurant dans la grille (correspondant à une caractéristique ou à un indicateur), répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler celles qui vous paraissent inadéquates.

9. L'échelle d'appréciation utilisée est-elle pertinente?

10. Est-elle dépourvue d'ambiguïté (de double sens)?

11. Les catégories de l'échelle sont-elles suffisamment précises?

12. Le nombre de catégories (de niveaux) est-il adéquat?

13. Ces catégories sont-elles faciles à distinguer les unes des autres, en pratique?

14. Les indicateurs choisis pour définir les catégories (échelle descriptive) sont-ils pertinents?

15. La répartition des points parmi les catégories de l'échelle est-elle adéquate?

D. Révision de l'ensemble de la grille:

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON.

16. Le but de l'instrument est-il clairement défini?

17. La tâche évaluative choisie correspond-elle bien aux spécifications de l'habileté? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)

18. Répond-elle bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)

19. Est-elle représentative des situations habituellement vécues en classe?

20. Les consignes destinées à l'élève sont-elles claires?

21. Les conditions de l'observation ou de la correction sont-elles adéquates?

22. Le nombre d'indicateurs est-il réaliste par rapport à la durée prévue de la tâche?

23. Le nombre d'échelles d'appréciation est-il réaliste par rapport à la durée prévue de la tâche?

24. Les directives d'utilisation sont-elles adéquates?

25. La compilation des résultats est-elle facile à effectuer?

Fiche-synthèse 8

Feuille-réponses au questionnaire 8

Directives:

Répartissez les caractéristiques dans la première (1re) rangée et les indicateurs dans la deuxième (2e) rangée.

Pour les questions 1 à 15, cochez les colonnes qui correspondent aux caractéristiques, indicateurs ou échelles, jugés inadéquats.

Pour les questions 16 à 25, encerclez simplement OUI ou NON.

Caractéristiques:														
Indicateurs:														
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														
13.														
14.														
15.														

16. OUI **NON** 18. OUI NON 20. OUI NON 22. OUI NON 24. OUI NON

17. OUI **NON** 19. OUI NON 21. OUI NON 23. OUI NON 25. OUI NON

TROISIÈME PARTIE: RÉDIGER DES ITEMS

Activité 9. Les items à correction objective

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à rédiger quelques items à correction objective.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- rédiger de 3 à 5 items qui soient valides, compte tenu des spécifications de l'habileté mesurée et de la tâche évaluative présentée aux élèves;
- se conformer aux principes et règles de rédaction normalement suivies pour le type d'item choisi.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques, précédée d'une brève présentation audio-visuelle.

Contenu:

Cette séance de travaux pratiques devrait normalement débuter par la présentation du tableau 9.1, dans lequel on énumère les étapes à suivre et les précautions à prendre dans l'élaboration d'une épreuve écrite comportant des items à correction objective. Vous pourrez vous y référer pour accomplir la tâche qui va suivre.

Chaque équipe devrait ensuite rédiger environ trois (3) à cinq (5) items à correction objective. Il est fortement conseillé de vous en tenir à un petit nombre d'éléments ou d'aspects de l'habileté à mesurer (préférablement un seul).

Pour chaque item, il s'agit de formuler:

- s'il y a lieu, la mise en situation (y compris le texte ou les stimuli utilisés);
- l'énoncé complet de la question;
- le modèle de la réponse attendue à l'item, c'est-à-dire,

- l'énoncé complet de la bonne réponse;
- s'il y a lieu, celui des distracteurs (ou leurres) utilisés;
- la clé de correction de l'item.

Dans les tableaux 9.2 à 9.6, vous retrouvez les principales caractéristiques et les principes de rédaction particuliers aux types d'items à correction objective les plus courants.

Le tableau 9.7 présente, à titre d'information, les étapes du montage d'une épreuve écrite.

Tableau 9.1

Rédaction d'items à correction objective

Étapes:

1. Formuler, S'IL Y A LIEU, la MISE EN SITUATION prévue pour l'ensemble des items, c'est-à-dire,

   - les données de départ et les stimuli (texte, figures, illustrations, etc.);
   - les consignes quant à la façon de répondre aux items;
   - les contraintes imposées à l'épreuve, entre autres choses,
     - le temps alloué,
     - les ressources prescrites ou autorisées (références, matériel, etc.).

2. Formuler, pour chaque item l'énoncé de la question: ne pas oublier d'y inclure, S'IL Y A LIEU,

   - la mise en situation et/ou les stimuli spécifiques à l'item;
   - les consignes spécifiques quant à la façon de répondre à l'item.

3. Élaborer le modèle de réponse de l'item: ce modèle peut comporter, S'IL Y A LIEU,

   - l'énoncé de la réponse attendue;
   - les formes autorisées de la réponse attendue;
   - les distracteurs (leurres).

4. Déterminer la méthode de correction: présenter, S'IL Y A LIEU,

   - la clé de correction;
   - le pointage (pondération) attribué aux:
     - réponses partiellement exactes (identifier les éléments de réponse acceptables);
     - distracteurs (ou leurres) partiellement exacts;
     - facteurs externes à la réponse (qualité de la langue, réponse non-conforme aux exigences, etc.).

Conseils:

1. Rédiger la question autour d'une seule idée ou d'un seul problème.

2. Veiller à ce que la réponse attendue soit la seule réponse justifiable (qu'elle soit au moins nettement meilleure que les autres).

3. Exclure tout indice permettant de déduire la réponse par recoupements ou par élimination (incohérences grammaticales ou sémantiques, phrases trop longues ou mal disposées, patrons de bonne réponse, etc.).

4. Éviter les énoncés négatifs (sinon, souligner la négation) et proscrire la double négation.

5. Choisir les distracteurs parmi les erreurs courantes des élèves.

Tableau 9.2

Questions à réponse courte

Utilité: ce type d'item peut servir:

- à mesurer la compréhension ou l'application de concepts et de principes;
- à mesurer l'habileté à interpréter des données;
- à résoudre des problèmes impliquant des opérations formelles sur des données symboliques.

Avantages:

- le hasard joue peu;
- l'élève doit fournir la réponse, au lieu de simplement la reconnaître.

Limites:

- un énoncé ambigu peut amener l'élève à se tromper sur l'objet de la question (à réponse "à côté");
- la réponse de l'élève peut parfois être correcte sans correspondre à la réponse attendue;
- on risque facilement de mesurer des connaissances particulières plutôt que l'habileté visée (si la réponse a déjà été "vue en classe");
- certains facteurs (calligraphie, orthographe) peuvent affecter indûment l'objectivité de la correction.

Principes de rédaction:

- n'utiliser ce type d'item que lorsqu'il est possible de répondre par un mot, une expression, un symbole ou un nombre;
- s'assurer que l'énoncé soit exempt d'ambiguïté, que l'élève sache exactement ce sur quoi porte la question;
- s'assurer qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse possible, sinon, les indiquer toutes sur la clé de correction;
- si nécessaire, indiquer dans l'énoncé de la question le degré de précision attendu de la réponse (en mathématique et en sciences, surtout);
- laisser à l'élève suffisamment d'espace pour inscrire sa réponse;
- éviter que l'espacement soit proportionnel à la longueur de la réponse attendue;
- éviter les formats, structures grammaticales et tournures de phrases qui pourraient fournir des indices sur la réponse attendue.

Tableau 9.3

Textes à lacunes (tests de closure)

Utilité:

ce type d'item sert surtout à mesurer la compréhension (appréhender ou déduire des informations à partir d'un contexte connu).

Avantages:

- le hasard joue peu;
- l'élève doit fournir les réponses, au lieu de simplement les reconnaître.

Limites:

- plus on introduit de lacunes, plus on risque d'augmenter l'ambiguïté du texte;
- les réponses de l'élève peuvent parfois être correctes sans correspondre aux réponses attendues;
- la recherche ou la rédaction d'un texte adéquat est souvent une entreprise difficile;
- la répartition des lacunes exige beaucoup de soins;
- certains facteurs (calligraphie, orthographe) peuvent affecter indûment l'objectivité de la correction.

Principes de rédaction:

- laisser la première et la dernière phrase du texte intactes;
- laisser à l'élève suffisamment d'espace pour inscrire ses réponses;
- éviter que l'espacement soit proportionnel à la longueur des réponses attendues;
- respecter autant que possible un intervalle régulier entre les lacunes;
- fixer cet intervalle en fonction du niveau de difficulté voulu (plus il est court, plus la tâche sera difficile);
- ne pas tenir compte des noms propres et des chiffres dans le décompte des mots.

Tableau 9.4

Question à choix multiple

Utilité:

ce type d'item peut servir à mesurer les habiletés intellectuelles qui exigent des choix (transposer, interpréter, extrapoler, déduire, inférer, appliquer, analyser, juger, évaluer), à condition que la situation présentée à l'élève soit nouvelle et que la formulation de la question oblige l'élève à examiner toutes les réponses suggérées avant de faire un choix.

Avantages:

- enlève beaucoup d'ambiguïté à l'objet de la question, à la nature du problème ou au type de réponse attendue;
- peut s'appliquer à un très large éventail de contenus;
- facile et rapide à corriger;
- limite le risque de choix au hasard (à 20 % ou 25 %).

Limites:

- ne permet pas de mesurer les habiletés qui exigent que l'élève soit capable d'organiser et de présenter des idées ou des faits, de s'exprimer, de créer;
- est difficile à élaborer, surtout quand vient le moment de trouver des distracteurs (leurres) adéquats.

Principes de rédaction:

- s'assurer que l'énoncé est complet en lui-même et permette de comprendre le sens de la question sans qu'on soit obligé de lire les réponses suggérées;
- éviter toute inconsistance grammaticale entre l'énoncé et les réponses suggérées;
- suggérer au moins trois (3) choix de réponses et pas plus de six (6);
- s'assurer qu'une seule des réponses soit correcte ou, au moins, nettement meilleure que les autres;
- n'employer que des distracteurs plausibles (erreurs courantes, conceptions communément répandues mais erronées, réponses vraies en soi mais qui ne répondent pas aux exigences du problème);
- veiller à ce que toutes les réponses suggérées soient de même nature et de même longueur;
- placer, si possible, les réponses suggérées par ordre chronologique, alphabétique ou numérique; sinon, les placer au hasard;

- disposer les réponses suggérées en colonne (pour former un bloc dégagé de l'énoncé);
- identifier les choix de réponses par des lettres (majuscules autant que possible) plutôt que par des chiffres;
- éviter autant que possible de suggérer des choix du genre:
  - "toutes ces réponses sont bonnes"
  - "aucune de ces réponses n'est bonne".

Tableau 9.5

Question à regroupement ou à réarrangement

Utilité:

ce type d'item peut servir à mesurer les habiletés intellectuelles qui exigent la capacité d'établir ou de reconstituer un ordre, une séquence ou une structure donnée à partir d'une série d'éléments présentée dans le désordre.

Avantages:

- enlève beaucoup d'ambiguïté quant au type de réponse attendue;
- peut s'appliquer à un très large éventail de contenus;
- devient facile à corriger lorsque la question est rédigée sous forme d'item à choix multiple (l'élève doit choisir la bonne séquence).

Limites:

- peut être fastidieux à corriger lorsque l'élève doit produire la réponse;
- peut devenir fastidieux à lire lorsque la question est présentée sous forme d'item à choix multiple, surtout si:
  - les éléments de la série sont hétérogènes, mal formulés, ou mal disposés;
  - les élèves ne sont pas familiers(ères) avec ce type de tâche;
- exige souvent qu'on tienne compte des réponses partiellement exactes, ce qui complique la correction.

Principes de rédaction:

- ne placer dans une même série que des énoncés homogènes (de même nature et de même longueur);
- présenter les éléments de la série au hasard;
- identifier les éléments de la série par des chiffres et les choix de réponses (s'il y en a) par des lettres;
- prévoir à l'avance les points alloués aux réponses partiellement exactes;
- sélectionner en conséquence les réponses suggérées, si on utilise la forme à choix multiple.

Tableau 9.6

Question à association (appariement, pairage)

Utilité:

ce type d'item peut servir à mesurer les habiletés intellectuelles qui exigent l'application de règles ou de critères pour faire correspondre des éléments appartenant à des ensembles différents (classer, trier, distribuer, répartir, etc.).

Avantages:

- permet de couvrir un large éventail d'applications en un temps relativement court;
- laisse peu de place au hasard, à condition que l'appariement soit incomplet (que les séries soient inégales).

Limites:

- difficile à élaborer, car tous les éléments de chaque ensemble doivent être de même nature, d'importance égale, et avoir le même attrait pour les éléments de l'autre ensemble;
- risque de mettre l'accent sur des détails ou sur la mesure de connaissances, de faire essentiellement appel à la mémoire;
- certaines réponses peuvent être facilement déduites lorsque les deux ensembles comportent le même nombre d'éléments.

Principes de rédaction:

- ne retenir que des éléments importants;
- ne regrouper que des éléments étroitement liés les uns aux autres, sinon l'association devient trop évidente;
- faire des listes de 5 à 10 éléments;
- prévoir un plus grand nombre d'éléments pour l'ensemble-réponse pour éviter que certaines associations soient simplement découvertes par déduction;
- faire en sorte que plusieurs éléments de l'ensemble-réponse soient également attrayants pour chaque élément de l'ensemble-question;
- placer les énoncés les plus longs dans l'ensemble-question (l'élève aura à parcourir l'ensemble-réponse plusieurs fois);
- disposer, si possible, les éléments de l'ensemble-réponse selon un ordre logique, chronologique ou alphabétique;

- préciser autant que possible:
  - ce que représente chaque colonne (de quel ensemble d'éléments il s'agit),
  - le but de l'appariement,
  - la façon d'indiquer le choix ou la correspondance,
  - combien de réponses doivent servir,
  - si une même réponse peut servir plusieurs fois;
- placer tout l'exercice sur une seule page.

Tableau 9.7

Étapes du montage d'une épreuve écrite

1. Répartir les items

Si on veut mesurer plusieurs dimensions (ou aspects) d'une habileté à l'aide de la même épreuve, on peut attribuer à chaque dimension:

- le même nombre d'items;
  - il faut alors pondérer les résultats de chaque item en fonction de l'importance relative de la dimension concernée;
- un nombre d'items proportionnel à l'importance de la dimension;
  - s'il s'agit d'items à réponse choisie, un minimum de trois (3) items par dimension est fortement conseillé.

2. Agencer les items

Lorsque l'épreuve comporte un grand nombre d'items, il est préférable de:

- regrouper les items ayant la même consigne;
- les disposer, à l'intérieur du regroupement, dans un ordre allant du plus simple au plus complexe;
- fournir au début de chaque regroupement un exemple illustrant l'application de la consigne.

3. Rédiger les directives d'utilisation

C'est un guide ou un document d'accompagnement plus ou moins élaboré, destiné aux utilisateurs(trices) éventuel(le)s (autres enseignant(e)s, correcteurs(trices) externes). Il comporte normalement:

- une indication de la durée de l'épreuve et, s'il y a lieu, sur la répartition du temps à l'intérieur de l'épreuve;
- l'énumération du matériel nécessaire à l'élève et à l'enseignant(e);
- le minimum de directives nécessaires visant à assurer le bon déroulement de l'épreuve, soit:
  - comment communiquer les consignes de l'épreuve aux élèves,
  - comment, s'il y a lieu, répartir la tâche de l'enseignant(e) durant l'administration de l'épreuve;
- une clé ou une grille de correction;
- une suggestion quant à la façon d'interpréter les scores; cela revient à proposer:
  - un seuil de réussite, ou
  - des catégories de performance (excellent, réussi, en bonne voie, éprouve des problèmes, indéterminé, etc.).

Activité 10. Réviser les items: une question de validité

But de l'activité:

Amener les participant(e)s à réviser le contenu des items d'une épreuve écrite.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'appliquer une méthode simple de validation du contenu des items;
- d'émettre des suggestions pertinentes en vue d'améliorer le contenu des items, ainsi que l'organisation de la tâche évaluative qui y est rattachée.

Modalité proposée:

Séance de travaux pratiques.

Contenu:

Cette activité vient conclure la séance de travaux pratiques entreprise à l'activité 9. Ici, vous aurez aussi à agir en tant qu'expert(e) du contenu, votre tâche étant de valider le contenu des items.

Cette opération devrait normalement se dérouler en quatre (4) temps:

a) Examen critique des items;

b) Suggestions d'améliorations;

c) Mise en commun des expert(e)s;

d) Communication des critiques et suggestions.

A) Examen critique des items:

Il s'agit d'examiner les items, de même que:

- la description de la tâche évaluative ou, au moins, de la mise en situation (voir activité 6);

- le plan d'évaluation (fiche-synthèse 4);

- les spécifications de l'habileté à mesurer (fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3).

Votre tâche consiste à vérifier si:

- chaque item correspond bien à (est congruent avec) la dimension ou l'aspect de l'habileté qu'on veut mesurer;

- les stimuli utilisés (énoncé de la question, données de départ, format de réponse, distracteurs, etc.) sont adéquats;

- les bonnes réponses suggérées sont valables;

- les items ne comportent pas de biais préjudiciables à certaines catégories d'élèves ou de personnes.

Le questionnaire 10 peut être utilisé pour accomplir cette tâche de façon plus structurée. Vous pouvez vous servir de la fiche-synthèse 10 pour inscrire vos réponses: il suffit de signaler sur cette fiche les items jugés inadéquats.

Le questionnaire 10 comporte également, à titre d'information, une section réservée à la révision docimologique de l'épreuve. Vous pourrez éventuellement vous en servir, après la session, pour réviser vos propres épreuves écrites.

B) Suggestions d'améliorations:

Il s'agit de consigner par écrit, au fur et à mesure, vos suggestions en vue d'améliorer le contenu des items et, s'il y a lieu, l'organisation de la tâche évaluative (mise en situation, consignes, stimuli, etc.).

C) Mise en commun des expert(e)s:

Vous confrontez vos critiques et suggestions avec celles des autres expert(e)s. Essayez de vous entendre sur les cas litigieux ou, au moins, sur les améliorations jugées nécessaires.

D) Communication des critiques et suggestions:

Il s'agit de faire part aux concepteurs(trices) de l'épreuve:

- de vos remarques à propos des items (et des autres éléments de la tâche évaluative) jugés inadéquats, et

- des améliorations recommandées.

Même si le travail effectué dans ces conditions n'atteint pas la qualité d'une méthode de révision en bonne et due forme, vous aurez au moins pris connaissance des exigences d'une telle démarche et serez désormais outillé(e)s pour l'effectuer.

Questionnaire 10

Validation de contenu des items

Pour CHAQUE ITEM de l'épreuve écrite, répondez OUI ou NON aux questions suivantes. Utilisez la feuille-réponses pour signaler les items qui vous apparaissent inadéquats.

1. L'item permet-il vraiment de mesurer la dimension ou l'aspect de l'habileté qu'on a choisi d'évaluer? (voir fiche-synthèse 3)

2. Répond-il bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)

3. A-t-on évité d'utiliser des phrases tirées des manuels scolaires?

4. L'énoncé de l'item est-il clair (exempt d'ambiguïté quant à l'objet de la question)?

5. Est-il lisible, compte tenu du niveau de lecture des élèves?

6. S'il y a lieu, les textes, illustrations ou enregistrements, sont-ils adaptés aux élèves?

7. S'il y a lieu, la qualité des stimuli, illustrations ou schémas présentés aux élèves est-elle adéquate?

8. S'il y a lieu, la disposition des stimuli ou des choix de réponses est-elle adéquate?

9. S'il y a lieu, les distracteurs proposés sont-il plausibles?

10. La "bonne réponse" ou les "bonnes réponses" proposées sont-elles les seules possibles ou sont-elles au moins nettement meilleures que les autres?

11. La répartition des points (au niveau des éléments de réponse ou des réponses partiellement exactes) est-elle adéquate?

12. L'item est-il exempt de biais (sexiste, culturel, religieux ou autre) pouvant porter préjudice à certaines catégories de personnes?

Révision docimologique de l'épreuve

Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON sur la feuille-réponses.

13. Le but de l'instrument est-il clairement défini?

14. La mise en situation choisie correspond-elle bien aux spécifications de l'habileté? (voir fiches-synthèse 3.1, 3.2 et 3.3)

15. Répond-elle bien aux intentions du plan d'évaluation? (voir fiche-synthèse 4)

16. Est-elle représentative des situations habituellement vécues en classe?

17. Les consignes destinées à l'élève sont-elles claires?

18. Le nombre d'items est-il réaliste par rapport à la durée prévue de l'épreuve?

19. Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié au but de l'évaluation et à la clientèle visée?

20. Les directives d'administration de l'épreuve sont-elles adéquates?

21. Les directives de correction sont-elles adéquates?

22. La compilation des résultats est-elle facile à effectuer?

Fiche-synthèse 10

Feuille-réponses au questionnaire 10

Directives:

Répartissez les items dans la première (1re) rangée.

Pour les questions 1 à 12, cochez les colonnes qui correspondent aux items jugés inadéquats par rapport à la question posée.

Pour les questions 13 à 22, encerclez simplement OUI ou NON.

Items:														
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														

13. OUI NON 15. OUI NON 17. OUI NON 19. OUI NON 21. OUI NON

14. OUI NON 16. OUI NON 18. OUI NON 20. OUI NON 22. OUI NON

QUATRIÈME PARTIE: ANALYSER DES RÉSULTATS ET ÉVALUER LA PERFORMANCE

Activité 11. Analyser et interpréter les résultats

But de l'activité:

Rappeler aux participant(e)s les objectifs et les principes de l'analyse des résultats.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables de:

- confectionner un tableau de compilation approprié à leur instrument;
- déceler les items dont les résultats présentent des anomalies;
- fixer, pour l'ensemble de l'instrument (grille ou épreuve écrite), un seuil de réussite approprié, compte tenu de la stratégie évaluative mise en oeuvre;
- formuler des hypothèses plausibles quant aux causes des difficultés éprouvées par les élèves.

Modalité proposée:

Présentation audio-visuelle et entrevue de groupe.

Contenu:

L'analyse des résultats consiste à organiser l'information fournie par l'instrument de mesure dans le but de vérifier:

- la qualité de l'instrument de mesure (analyse d'items);
- la qualité des performances (interprétation critériée des résultats);
- les sources des erreurs et difficultés des élèves (diagnostic pédagogique).

Le tableau de compilation constitue l'outil de base pour effectuer l'analyse des résultats. On en retrouve des exemples appropriés aux divers types d'instruments dans les tableaux 11.1 (liste de vérifications, grille d'appréciation) et 11.2 (épreuve écrite).

Les principales opérations à effectuer lorsqu'on dresse un tableau de compilation sont les suivantes:

- fixer au préalable un seuil de réussite pour:
  - chaque indicateur et chaque caractéristique (critère) de la grille d'observation (d'appréciation), ou
  - chaque item et chaque dimension de l'épreuve écrite;
  - l'ensemble de la tâche ou de l'épreuve;
- disposer les résultats des élèves selon un ordre décroissant (de la note totale la plus élevée à la note totale la plus faible);
- indiquer au bas du tableau, vis-à-vis de chaque indicateur ou de chaque item, le taux de réussite de l'ensemble des élèves (c'est-à-dire, le nombre d'élèves qui ont atteint le seuil de réussite assigné à l'indicateur ou à l'item concerné);
- procéder de la même façon pour chaque caractéristique, critère ou dimension.

Une fois la compilation effectuée, il vous sera plus facile:

- de voir où se situent les difficultés des élèves;
- de détecter les indicateurs ou les items dont les résultats présentent des anomalies;
- d'identifier des profils de performance (face aux indicateurs) ou des patrons de réponse (face aux items) spécifiques à certaines difficultés éprouvées par les élèves.

À cet égard, vous pouvez vous servir des fiches-synthèse 11.1, 11.2 et 11.3 comme outils de référence. Elles fournissent des indications qui peuvent s'avérer utiles à une exploitation informelle des résultats, en vue:

- de vérifier les qualités de l'instrument de mesure (fiche 11.1);
- d'effectuer une interprétation critériée des résultats (11.2);
- de poser un diagnostic pédagogique sur les difficultés rencontrées ou les erreurs commises par l'élève (11.3).

Tableau 11.1

Exemple de tableau de compilation
(grille d'observation ou liste de vérifications)

Caractéristiques:												Total
Indicateurs:												
Seuil de réussite												
Taux de réussite												

Tableau II.2

Exemple de tableau de compilation
(épreuve écrite)

Dimensions:												Total
Items:												
Seuil de réussite												
Taux de réussite												

Fiche-synthèse 11.1

L'analyse des qualités de l'instrument

1. Le degré de difficulté des items (ou des indicateurs)

L'indice le plus direct: le NOMBRE D'ÉLÈVES qui ont RÉUSSI l'item (plus il est élevé, plus l'item est FACILE).

Si on attribue plus d'un (1) point à l'item, la MOYENNE ou la MÉDIANE des scores obtenus à l'item par l'ensemble des élèves sont des indices encore plus précis.

2. Les résultats attribuables aux circonstances

* La FATIGUE, ou une LIMITE DE TEMPS très stricte, produisent souvent:

  - des taux de réussite plus BAS aux items situés VERS LA FIN de l'épreuve, et

  - un plus GRAND nombre d'items (ou de tâches) non complétés.

  Il vaut mieux EXCLURE ces items de l'analyse des résultats, et remanier les CONTRAINTES de l'épreuve, SAUF SI on veut mesurer l'ENDURANCE des élèves, ou leur VITESSE d'exécution.

* Des ÉVÉNEMENTS PERTURBATEURS survenus au cours de l'épreuve peuvent aussi donner des taux de réussite plus BAS pour CERTAINS items. Il vaut mieux alors EXCLURE de l'analyse des résultats les items qu'on soupçonne d'avoir été affectés par ces événements.

3. La cohérence des items (des indicateurs)

Si un item (un indicateur) donne des résultats INCOHÉRENTS par rapport aux autres items associés à la MEME DIMENSION de l'habileté (à la même caractéristique), c'est-à-dire, par exemple,

- ceux(celles) qui le réussissent échouent les autres items, ou

- ceux(celles) qui l'échouent réussissent les autres items,

il vaut mieux EXCLURE cet item de l'analyse des résultats et, si cela se reproduit, remanier cet item ou le remplacer.

4. La sensibilité des items (des indicateurs) à l'apprentissage

Si des items (ou indicateurs)

- sont réussis DÈS LE DÉBUT par LA PLUPART des élèves, ou

- NE font PAS DE DIFFÉRENCE entre les élèves qui ONT ACQUIS l'habileté visée et ceux(celles) qui SONT LOIN DE l'avoir acquise,

ils peuvent être remaniés ou remplacés.

On peut faire de même pour les indicateurs dont le taux de réussite NE S'AMÉLIORE PAS sensiblement au cours de l'apprentissage (surtout si les élèves progressent visiblement), SAUF SI on a de bonnes raisons de croire:

- que l'organisation de la tâche évaluative est biaisée au détriment de cet indicateur, ou

- que la stratégie d'enseignement a été inefficace sur ce point particulier.

Fiche-synthèse 11.2

L'interprétation critériée des résultats

1. Situer la performance de l'élève

Il s'agit de vérifier si les résultats individuels obtenus

- à l'ensemble de la tâche ou de l'épreuve, et
- à chacun des critères de performance (caractéristique observée ou dimension de l'habileté)

sont inférieurs ou supérieurs aux SEUILS DE RÉUSSITE préalablement fixés.

Le plus souvent, on utilise UN SYMBOLE quelconque (un astérisque, par exemple) pour identifier, sur la FEUILLE DE COMPILATION des résultats, les élèves dont les scores sont ÉGAUX ou SUPÉRIEURS au seuil de réussite.

Si on a préalablement défini un INTERVALLE D'INCERTITUDE autour du seuil de réussite, on peut alors utiliser un autre symbole pour identifier les résultats qui tombent À L'INTÉRIEUR de cet intervalle.

2. Réviser les seuils de réussite

Il est nécessaire de le faire:

- si on a dû entre-temps éliminer des items;
- si on a l'impression que:
  - trop d'élèves compétent(e)s n'atteignent pas ce seuil, ou que
  - trop d'élèves incompétent(e)s l'atteignent.

N.B. Attention! Il ne s'agit pas de modifier les exigences au gré des performances obtenues.

Le qualificatif "compétent(e)s" s'applique aux élèves qui sont CAPABLES de produire une performance SATISFAISANTE, au point qu'elle indique qu'ils(elles) ont ATTEINT un stade intermédiaire ou final de l'acquisition DE L'HABILETÉ.

Le seuil de réussite, par contre, fait référence à la capacité d'accomplir convenablement la TÂCHE.

Fiche-synthèse 11.3

Le diagnostic pédagogique des erreurs

L'analyse des résultats sert également, surtout en évaluation formative, à identifier les causes possibles des difficultés éprouvées par l'élève face à la tâche.

L'interprétation des résultats consiste alors à émettre des hypothèses quant

- aux connaissances et/ou habiletés préalables non maîtrisées;
- aux démarches de résolution, méthodes de travail et stratégies cognitives, privilégiées par l'élève;
- à la représentation que l'élève se fait des tâches.

Cette analyse des erreurs peut prendre en considération différentes sources d'information.

1. Le profil des indicateurs (ou des items) échoués

Ce profil apparaît sur le tableau de compilation.

Il peut s'avérer utile surtout si l'acquisition de l'habileté passe normalement par une hiérarchie d'acquisitions intermédiaires.

Il peut, par exemple, aider à déceler les objectifs préalables ou intermédiaires non maîtrisés.

2. Les erreurs commises par l'élève

Lorsqu'elles surviennent de façon systématique, elles peuvent aider à identifier des FACTEURS DE BLOCAGE, par exemple:

- des connaissances ou habiletés préalables non maîtrisées;
- des acquisitions intermédiaires mal intégrées;
- une démarche de travail (des stratégies cognitives) inappropriée.

Cette analyse des erreurs peut être poursuivie après coup, de façon interactive, en demandant à l'élève de corriger lui(elle)-même l'épreuve en appliquant les critères d'évaluation.

Activité 12. Évaluer et prendre une décision

But de l'activité:

Rappeler aux participant(e)s les éléments à considérer lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur la performance de l'élève et de prendre les décisions qui en découlent.

Objectifs:

À la fin de l'activité, les participant(e)s devront être capables:

- d'expliciter les critères qu'ils(elles) comptent employer pour juger la performance des élèves, compte tenu du développement de l'habileté visée et d'autres considérations;
- de formuler des règles de décision en s'appuyant sur la situation des élèves par rapport aux seuils de réussite fixés pour la tâche évaluative;
- de formuler des propositions pertinentes quant aux actions à entreprendre pour assurer le suivi d'une évaluation formative.

Modalité proposée:

Entrevue de groupe et étude de cas.

Contenu:

Cette activité devrait prendre la forme d'une discussion de groupe axée sur les deux (2) thèmes suivants:

- quels genres de jugements de valeur allez-vous porter sur les performances des élèves?
- sur quoi vont porter les décisions que vous allez prendre?

A) Juger les performances des élèves:

Les jugements de valeur que vous êtes appelé(e) à porter sur la performance des élèves peuvent être axés sur différents critères comme:

- la facilité avec laquelle l'élève exécute les tâches;

- la qualité de l'exécution ou du produit de la performance;

- le degré d'autonomie manifesté par l'élève dans l'exécution des tâches.

Pour porter de tels jugements de valeur, vous disposez de deux types d'informations:

- les MESURES de l'habileté visée, recueillies dans le cadre des tâches évaluatives;

- les AUTRES INDICATIONS (données ou renseignements) à propos:

  - de la motivation et de l'intérêt manifesté par l'élève lors de l'apprentissage et des tâches évaluatives,
  - de ses performances habituelles,
  - de son rythme d'apprentissage,
  - de la fiabilité et de la valeur des instruments utilisés,
  - des conditions dans lesquelles les mesures ont été recueillies,
  - du déroulement des activités d'apprentissage,
  - de l'efficacité des stratégies et du matériel didactique utilisés,
  - de la difficulté des tâches évaluatives,
  - etc.

Le tableau 12.1 présente un exemple d'échelle de jugement dont les catégories sont définies en fonction du SEUIL DE RÉUSSITE (les deux premières catégories correspondent à des performances supérieures au seuil de réussite).

Le tableau 12.2 présente, à titre d'exemple, une grille qui peut servir à consigner les jugements portés par l'enseignant(e) sur les performances démontrées par les élèves face à une série de tâches; il est préférable que ce soient toutes des tâches relevant du même objectif ou, au moins, d'un seul aspect de l'habileté visée.

Ce genre de grille permet de:

- repérer les tâches que l'ensemble de la classe maîtrise moins bien (si on porte attention aux colonnes); il y aura alors lieu d'insister davantage, dans les activités subséquentes, sur ce qui n'a pas été maîtrisé au cours de ces tâches;

- visualiser les progrès individuels des élèves (si on porte attention aux rangées); en plus de vous renseigner sur le rythme d'apprentissage des élèves, cela vous permettra d'identifier assez rapidement ceux et celles qui auraient besoin d'une intervention plus individualisée.

Tableau 12.1

Une échelle de jugement de la performance des élèves en fonction du seuil de réussite des tâches.

Catégories	Jugement (état de l'élève)	Décisions pédagogiques possibles
A) Excellence	L'élève dépasse le seuil de réussite, est motivé(e) à travailler de nouvelles tâches, à se surpasser.	Lui soumettre de nouvelles tâches (perfectionnement, approfondissement).
B) Réussite	L'élève réussit les tâches mais n'est pas intéressé(e) à poursuivre ce genre d'activité ou de problème.	Lui proposer d'autres activités.
C) Apprentissage	L'élève n'atteint pas le seuil de réussite mais est en bonne voie et est capable d'accomplir une bonne partie des tâches.	Vérifier si l'élève est capable de bien appliquer toutes les opérations requises par la tâche; fournir l'information voulue sur les règles d'opération et présenter des exercices variés.
D) Problème	L'élève ne réussit qu'une partie des tâches soumises, éprouve des problèmes, rencontre des blocages, comprend mal les concepts impliqués dans la tâche ou ne les applique pas à bon escient.	Vérifier si l'élève comprend le but de la tâche, les concepts et règles d'opération impliqués; vérifier comment l'élève les applique; reprendre l'enseignement en utilisant d'autres exemples.
E) Indéterminé	L'élève ne réussit rien ou presque rien par rapport à l'objectif visé, quelle que soit la tâche.	Vérifier si l'élève maîtrise les préalables, est motivé(e) ou bien disposé(e) à accomplir la tâche; analyser ses besoins, sa perception des choses, réviser les préalables et/ou lui soumettre des tâches plus stimulantes.

Tableau 12.2

Grille de consignation des jugements

Objectifs ou dimensions:								
Élèves/Tâches								Global

Légende:

A. Excellence
B. Réussite
C. Apprentissage
D. Problème
E. Indéterminé

8) Les décisions à prendre:

Les décisions consécutives à l'évaluation formative sont de trois (3) types; celles qui sont justifiées par:

1) la situation de l'ensemble de la classe:

En somme, quels changements devrait-on apporter:

- à l'organisation des activités d'apprentissage et d'évaluation (au scénario d'apprentissage déjà établi), et
- aux stratégies et moyens d'enseignement (procédés et matériel didactiques) mis en oeuvre,

en vue

- d'assurer les meilleures conditions possibles à la poursuite des apprentissages (au développement de l'habileté visée)?
- d'améliorer le scénario d'apprentissage, le contenu des activités, les stratégies d'enseignement et le matériel didactique (pour l'année suivante)?

2) la situation individuelle de chaque élève

Quelles activités d'enrichissement devrait-on soumettre aux élèves qui excellent ou qui réussissent les tâches plus rapidement que les autres?

Quelle forme d'aide apporter aux élèves qui éprouvent des difficultés particulières?

3) les effets imprévus de l'enseignement

Que faire pour corriger

- les attitudes négatives et/ou
- les habitudes de travail indésirables

que les activités d'apprentissage et d'évaluation ont contribué à renforcer?

Le contenu des questionnaires 12.1 et 12.2 peut vous donner une idée plus précise des types de décisions auxquelles l'évaluation formative peut mener.

La discussion devrait normalement prendre la forme d'une étude de cas, où un exemple particulier sera utilisé pour illustrer la démarche décisionnelle. Vous êtes invités à vous prononcer sur la pertinence et sur l'applicabilité de cette démarche, de même que sur la pertinence et l'utilité du matériel fourni pour cette activité.

Si le temps le permet, il serait bon que vous révisiez les actions envisagées lors de l'activité 4 (cf. la colonne "décision-action" de la fiche-synthèse 4). Les questionnaires 12.1 et 12.2 peuvent, pour cela, vous être utiles.

Questionnaire I2.1

Décider d'après la performance de l'ensemble de la classe

1. Les apprentissages nécessaires à l'accomplissement de la tâche évaluative étaient-ils bien intégrés par les élèves?

   Si NON, quels seraient les exercices de consolidation appropriés?

2. Les connaissances et habiletés préalables étaient-elles suffisamment maîtrisées par les élèves au moment d'entreprendre cet apprentissage?

   Si NON, quelles activités de révision sont à prévoir (préciser le contenu et la forme)?

3. La tâche évaluative était-elle reliée au vécu des élèves et suffisamment motivante?

   Si NON, comment peut-on la rendre plus pertinente et plus adaptée à leurs intérêts?

4. Le temps consacré à cette tâche était-il suffisant?

5. Le moment choisi pour effectuer la tâche était-il défavorable (les élèves étaient-ils fatigués, énervés)?

   Si OUI, quand faudrait-il reprendre l'évaluation? Avec quelle tâche? Quelles modifications devraient être apportées au plan d'évaluation et au scénario d'apprentissage?

6. La démarche d'apprentissage présentée aux élèves leur a-t-elle paru significative et pertinente?

   Si NON, quelles seraient les modifications à apporter au scénario d'apprentissage?

7. Les stratégies d'enseignement et les interventions de l'enseignant(e) étaient-elles adaptées au niveau de connaissance et d'habileté des élèves?

   Si NON, quels procédés ou quels exemples peut-on utiliser pour rendre les tâches plus concrètes?

8. L'enseignement a-t-il suffisamment attiré et capté l'attention des élèves?

   Si NON, quels éléments déclencheurs ou incidents critiques faudrait-il incorporer aux activités d'apprentissage?

9. Les moyens de codification, images visuelles, indices de repérage, procédés mnémotechniques, etc., fournis aux élèves étaient-ils appropriés et suffisants?

10. Le matériel didactique utilisé lors des activités était-il approprié?

11. A-t-on fourni aux élèves suffisamment d'occasions pour réviser leurs acquisitions?

12. Les exercices d'application et de consolidation étaient-ils assez nombreux et suffisamment variés?

13. Les interventions évaluatives de l'enseignant(e) ont-elles été assez nombreuses au cours de l'apprentissage? Avaient-elles la qualité voulue pour avoir un impact décisif sur la progression des élèves?

14. Les tâches ont-elles suscité ou contribué à développer chez les élèves des attitudes négatives face à la matière, face à l'école, face au travail scolaire, face à eux(elles)-mêmes?

    Si OUI, quelles modifications devraient être apportées au scénario d'apprentissage, aux mises en situation, aux interventions évaluatives de l'enseignant(e), etc.

15. Les tâches ont-elles contribué à développer chez les élèves les habitudes de travail voulues?

    Si NON, quelles modifications devrait-on apporter au scénario d'apprentissage?

Questionnaire 12.2

Décider d'après la situation individuelle de l'élève

A) L'élève a bien réussi une tâche alors qu'il(elle) a habituellement des difficultés à accomplir les autres:

1. De quelle façon a-t-il(elle) procédé cette fois-ci? Est-il(elle) capable de décrire sa démarche?
2. Qu'a-t-il(elle) cherché à atteindre ou à obtenir cette fois-ci? En quoi et pourquoi est-ce différent des autres tâches?
3. Cette démarche est-elle applicable aux autres tâches?
4. De quelles connaissances a-t-il(elle) besoin pour pouvoir adapter cette démarche aux exigences des autres tâches?

B) L'élève n'a pas réussi la tâche alors qu'il(elle) réussit habituellement les autres:

5. Qu'a-t-il(elle) cherché à atteindre ou à obtenir cette fois-ci?
6. Est-il(elle) capable de décrire la situation (verbalement ou à l'aide d'un schéma), telle qu'il(elle) la perçoit?
7. Est-il(elle) capable de décrire sa façon de procéder?
8. À quoi attribue-t-il(elle) ses difficultés?
9. A-t-il(elle) l'habitude de questionner l'enseignant(e)?

C) L'élève a réussi la plupart des tâches associées à l'exercice de l'habileté:

10. Dans quels domaines de tâches l'élève aimerait-il(elle) perfectionner cette habileté?

D) L'élève éprouve des difficultés dans la plupart des tâches associées à l'exercice de l'habileté:

11. Dans quelles circonstances ces difficultés apparaissent-elles?
12. À quoi l'élève attribue-t-il(elle) ses difficultés?

13. L'élève a-t-il(elle) peu d'intérêt pour ce genre de tâche? Est-il (elle) mal disposé(e) ou peu motivé(e) à l'accomplir? A-t-il(elle) eu, dans le passé, de mauvaises expériences avec ce genre de tâche?

14. Les stratégies d'enseignement et les formes d'intervention évaluative exploitées jusqu'à maintenant conviennent-elles au style d'apprentissage de l'élève?

Références

ALLAL, L. (1983). Évaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation. Mesure et évaluation en éducation, 6(5), pp. 37-57.

BLOOM, B.S.; ENGELHART, M.D.; FURST, E.J.; HILL, W.H.; KRATHWOHL, D.R. (1956). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: domaine cognitif. Traduit de l'américain par Marcel Lavallée. Québec, Presses de l'Université du Québec, 1975.

BLOOM, B.S.; MADAUS, G.; HASTINGS, J.T. (1980). Evaluation to improve learning. New York, McGraw-Hill.

BURNS, R.W. (1972). Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Traduit et adapté de l'américain par Jean-Guy Marcoux. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), 1975.

CARDINET, J. (1985). Des instruments d'évaluation pour chaque fonction. Mesure et évaluation en éducation, 8(1-2), pp. 45-118.

D'HAINAUT, L. (1983). Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation. (3e édition). Paris, Nathan / Bruxelles, Labor.

GAGNÉ, R.M. (1975). Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement. Traduit de l'américain par Robert Brien et Raymond Paquin. Montréal, HRW, 1976.

LABELLE, M. (1983). Guide d'évaluation en classe - Primaire - Introduction générale. (Version préliminaire). Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Document nº 16-7220-01.

LAROSE, R.; RACINE, S.B. (1982). Les systèmes d'apprentissage opérationnels. Repères - Essais en éducation. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

LAVALLÉE, M.; BÉLANGER, D.; BÉRUBÉ, P.; ÇOISMAN, N.; LUCAS, G.; RAYMOND-BÉRUBÉ, L.; SARRAZIN, F.; SÉGUIN, S.P. (1975). Apprendre: didactique par objectifs opératoires. Québec, Presses de l'université du Québec, 2e édition, 1983.

M.E.Q. (1981). Guide docimologique - Fascicule 5: Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure. Québec, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

M.E.Q. (1984). Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure - Chapitre II: La définition du domaine - Chapitre III: Validation du domaine. Québec, Direction de l'évaluation pédagogique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Document nº 16-7300-02.

M.E.Q. (1984). Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure - Chapitre IV: La production des items - Chapitre V: Les instruments d'observation. Québec, Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Document nº 16-7300-03.

M.E.Q. (1984). Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure - Chapitre VI: Le montage de l'épreuve - Chapitre VII: La validation de contenu et la révision docimologique. Québec, Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Document nº 16-7300-04.

M.E.Q. (1985). Éléments de docimologie - Fascicule 1: L'évaluation pédagogique: une démarche. Québec, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

M.E.Q. (1985). Éléments de docimologie - Fascicule 2: Lexique. Québec, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

M.E.Q. (1985). Éléments de docimologie - Fascicule 3: L'évaluation formative. Québec, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

M.E.Q. (1985). Éléments de docimologie - Fascicule 4: L'évaluation sommative (version provisoire). Québec, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

MORISSETTE, D. (1984). La mesure et l'évaluation en enseignement. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

MUCHIELLI, R. (1968). La conduite des réunions. Paris, Librairies Techniques / Entreprise Moderne d'Édition.

MUCHIELLI, R. (1968). L'interview de groupe. Paris, Librairies Techniques / Entreprise Moderne d'Édition.

TOUSIGNANT, R. (1982). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Saint-Jean-sur-Richelieu, Préfontaine.

REMERCIEMENTS

La Direction générale des régions tient à remercier les principaux responsables de la production de cette session de mise à jour. Que ce soit à titre de concepteur, de consultant ou consultante, de coordonnateur ou coordonnatrice, chacun et chacune a grandement contribué à la réalisation de cette activité du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique.

La Direction générale des régions remercie plus particulièrement:

LOUIS KELLEY — étudiant au doctorat en Éducation, mesure et évaluation, Université de Montréal et concepteur de ce document.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

060402 Evaluation des habilités
0086006

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

88/06/22	EDUQ

8687-326 55-1406

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des régions

8687-536
51-5117

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS

DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

A-3

060402

0086007

Québec

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS

DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES

A-3

DIRECTION
DES COMMUNICATIONS

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1986

ISBN: 2-550-31431-1

Dépôt légal: Quatrième trimestre 1986

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

EXEMBLES DE TÂCHES ÉVALUATIVES ET D'INSTRUMENTS DE MESURE 3

Exemple 1: Français, primaire, 4e année 4
Exemple 2: Français, 4e secondaire 13
Exemple 3: Français, primaire, 3e année 27
Exemple 4: Économie familiale, 2e secondaire 36
Exemple 5: Éducation physique, primaire, 2e cycle 47
Exemple 6: Géographie générale, 1re secondaire 53
Exemple 7: Mathématique, primaire, 3e année 55
Exemple 8: Mathématique (géométrie), primaire, 3e année 57
Exemple 9: Anglais, langue seconde 61
Exemple 10: Mathématique (géométrie), primaire 63
Exemple 11: Écologie, 1re secondaire 67
Exemple 12: Mathématique, primaire, 3e année 73
Exemple 13: Écologie, 1re secondaire 75
Exemple 14: Économie familiale, 2e secondaire 79

Exemples de tâches évaluatives

et d'instruments de mesure

N.B. Ces exemples ont été prélevés dans la Banque d'instruments de mesure (BIM) de la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). Nous tenons à remercier M. Michel Juneau et Mme Johanne Munn, dont la collaboration s'est avérée éclairée et diligente.

Exemple 1

Matière: Français

Niveau: Primaire, 4e année.

Conceptrice: Nicole Bourcier, C.S. Nord-Joli,
en collaboration avec l'équipe BIM.

Type de tâche: Production écrite.

Instruments: - Grille d'appréciation.
- Liste de vérifications (auto-évaluation).

GUIDE D'UTILISATION: Livre souvenir, français langue maternelle, 4e année du primaire.

ORIGINE: C.S. Nord-Joli, par Ghislaine Bourcier, 1985, en collaboration avec l'équipe BIM.

1. Objectif

Évaluer l'habileté de l'écolier(ère) à rédiger un texte à partir d'une intention.

2. Informations générales

Durée: L'élève doit disposer du temps nécessaire pour réaliser le projet.

L'épreuve comporte une tâche évaluative.

3. Description de l'instrument

Type de texte:	Expressif - informatif.
Intention d'écriture:	Faire connaître des expériences drôles, gratifiantes, plaisantes et enrichissantes vécues en 4e année.
Thème du texte:	Participer, par son texte, à la réalisation du LIVRE SOUVENIR de la classe.
Forme de texte:	Article pour le LIVRE SOUVENIR.
Axes en écriture:	Convenance au projet de communication. Lisibilité du message. Efficacité du code.

4. Consignes pour la démarche

a) Mise en situation

Faire la mise en situation oralement et collectivement de manière à intéresser les élèves à écrire. Échanger avec eux et les laisser exprimer le plus possible leurs idées.

Présenter le projet d'écriture. Remettre le cahier de l'élève à chacun(e).

Inviter les élèves à lire seul(e) le texte "Ton projet".

S'assurer que chaque élève comprend bien le sens de la tâche.

Inciter les élèves à utiliser les ressources écrites qui doivent être disponibles dans la classe au moment de la rédaction (dictionnaires, affiches, code grammatical, tableaux de conjugaison).

Inciter les élèves à vérifier leur texte à l'aide de la fiche aide-mémoire.

b) Rédaction

La mise en situation doit être faite au préalable. Il serait important que les élèves disposent de tout le temps qui leur sera nécessaire pour réaliser ce projet d'écriture.

5. Consignes de correction

Utiliser la grille de correction.

Le livre souvenir

4e année

Nom de l'élève: _____

INDICATEURS	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION	POINTS
.1 Respect de l'intention	L'intention de l'élève d'exprimer ce qu'il pense de ses expériences au professeur et aux élèves de la classe est perceptible dans le texte.	
	a) Très perceptible tout au long du texte.	10
	b) Très perceptible dans la moitié du texte.	8
	c) Facilement perceptible dans presque tout le texte.	7
	d) Peu perceptible.	4
2. Choix des informations	Le texte fournit des informations sur des expériences drôles__ gratifiantes__ plaisantes__ et sur les connaissances nouvelles apprises.	
	a) Toutes les informations sont pertinentes et présentes dans le texte.	10
	b) La plupart des informations sont pertinentes et présentes dans le texte.	8
	c) Quelques informations sont pertinentes et présentes.	7
	d) Peu d'informations sont pertinentes et présentes dans le texte.	4

3. Choix des actes de langage	L'écolier utilise une ou plusieurs des stratégies suivantes: il rapporte des témoignages__ il décrit les circonstances__ il rapporte des faits réels__ il compare__ il résume son propos__.	
	a) Toutes les stratégies sont pertinentes et variées tout au long du texte.	10
	b) La plupart des tratégies sont pertinentes et variées.	8
	c) Plusieurs stratégies sont pertinentes mais elles sont peu variées.	7
	d) Peu de stratégies sont pertinentes.	4
3. Formulation du message	Le vocabulaire riche facilite la réalisation de l'intention (termes et verbes précis).	
	a) Tout au long du texte.	10
	b) La plupart du temps.	8
	c) Dans quelques cas.	6
	d) Peu.	4
4. Organisation de l'information	Le regroupement des informations correspond aux thèmes du texte (amorce, développement des 4 paragraphes, souhait) et la forme de l'article est respectée.	
	a) Toutes les informations sont bien regroupées.	10
	b) La plupart des informations sont bien regroupées.	8
	c) Quelques informations sont bien regroupées.	6
	d) Peu d'informations sont bien regroupées.	4
5. Enchaînement des phrases	Les phrases sont enchaînées à l'aide des procédés suivants: utilisation du pronom__ de mots comme: parce que__ mais__ comme__ peu de "et"__ etc.	
	a) Dans tous les cas.	10
	b) La plupart du temps.	8
	c) Souvent.	7
	d) Rarement.	4

6. Orthographe d'usage, grammaticale et syntaxe	L'élève respecte les contraintes de l'orthographe d'usage des mots appris et celles des homophones indiqués comme "terminaux".	
	a) Toujours.	8
	b) La plupart du temps.	6
	c) Dans quelques cas.	4
	d) Très peu.	2
	L'élève respecte les contraintes de l'orthographe grammaticale de cas "terminaux" (accords et conjugaisons).	
	a) Toujours.	8
	b) La plupart du temps.	6
	c) Dans quelques cas.	4
	d) Très peu.	2
	Les phrases ont du sens et sont bien construites.	
	a) Toutes les phrases.	8
	b) La plupart des phrases.	6
	c) Quelques phrases.	4
	d) Peu de phrases.	2
	La majuscule et le point sont bien utilisés.	
	a) Toujours.	8
	b) La plupart du temps.	6
	c) Dans quelques cas.	4
	d) Rarement.	2
7. Calligraphie	La formation des lettres en script lié et les espaces entre les mots rendent le message lisible.	
	a) Très facilement lisible tout au long du texte.	8
	b) Très facilement lisible dans presque tout le texte.	6
	c) Facilement lisible dans presque tout le texte.	4
	d) Plus ou moins lisible ou écriture autre que liée.	2

TOTAL / 100

TON PROJET

Bonjour,

Les vacances approchent. Tu as travaillé fort cette année. Tu auras bientôt complété ta 4e année d'école. Bravo!

Cette année, tu as appris des choses nouvelles et réalisé beaucoup de projets. Tu es plus savant(e) et habile à faire toutes sortes d'activités.

Il y a eu des moments drôles, enrichissants, tristes et heureux.

Pour que ton profsseur et les élèves de la classe se souviennent de toi, je te propose de participer à la préparation du "LIVRE SOUVENIR" de la classe de 4e année.

Je t'invite donc à rédiger un texte où tu diras ce que tu penses de ton année.

Ce que tu dois faire:

- Pense à ce que tu as vécu de drôle, d'enrichissant et d'heureux cette année.

- Liste ces événements sur une feuille brouillon.

- Rédige ton texte sous forme d'article, en l'adressant à ton professeur et aux élèves de la classe.

- Au premier paragraphe, écris une expérience que tu as trouvé drôle cette année, dans la classe.

- Au deuxième paragraphe, raconte une expérience où tu as été content(e) de toi.

- Au troisième paragraphe, parle d'une expérience où quelqu'un t'a fait plaisir.

- Au dernier paragraphe, parle des connaissances nouvelles que tu as apprises.

- Termine ton texte en souhaitant de bonnes vacances à ceux ou celles à qui tu écris.

Lis bien chacun des points de cette fiche. Pour chacun des points où tu as répondu (NON), corrige ton texte avant de le remettre. Ceci t'aidera à respecter les exigences du projet.

1. Mon texte est un article que j'ai adressé à mon professeur et aux élèves.	(OUI)	(NON)
2. Mon texte exprime ce que j'ai trouvé drôle, plaisant, enrichissant, cette année.	(OUI)	(NON)
3. Au premier paragraphe, je reconte une expérience que j'ai trouvé drôle.	(OUI)	(NON)
4. Au deuxième paragraphe, je parle d'une expérience où j'ai été content(e) de moi.	(OUI)	(NON)
5. Au troisième paragraphe, je parle d'une expérience où quelqu'un m'a fait plaisir.	(OUI)	(NON)
6. Au quatrième paragraphe, je parle des connaissances nouvelles que j'ai apprises cette année.	(OUI)	(NON)
7. Je termine mon texte en souhaitant bonnes vacances.	(OUI)	(NON)
8. J'ai vérifié dans le dictionnaire, sur les affiches, dans les tableaux de conjugaison:	(OUI)	(NON)
- j'ai respecté l'orthographe des mots que j'ai utilisés;	(OUI)	(NON)
- j'ai mis les marques de pluriel et de féminin;	(OUI)	(NON)
- j'ai accordé correctement les verbes.	(OUI)	(NON)
9. Mes phrases sont faciles à comprendre et bien construites.	(OUI)	(NON)
10. J'ai utilisé correctement les majuscules et le point.	(OUI)	(NON)
11. J'écris lisiblement en script lié.	(OUI)	(NON)
12. J'ai signé mon texte.	(OUI)	(NON)

Exemple 2

Matière: Français

Niveau: Secondaire, 4e année.

Conceptrices: Louise Lacourse, C.S. de Le Gardeur,
Nicole Benoît-Camirand, C.S. de Le Gardeur.

Révision: Michel Juneau, B.I.M.

Type de tâche: Préparer et faire un exposé oral.

Instruments:
- Liste de vérifications et grille d'accompagnement (auto-évaluation).
- Grille d'appréciation.

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

1.1 Origine: Louise Lacourse, C.S. de Le Gardeur, avec la participation de Nicole Benoît-Camirand, C.S. de Le Gardeur.
Révision: Michel Juneau, BIM M.E.Q.
Année: 1985

1.2 Durée prévue: 6 périodes de 75 minutes.

1.3 Matériel requis:

pour l'élève: cahier de l'élève
grille d'observation

pour l'enseignant(e): guide d'utilisation

2. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT

Objectif terminal:

Faire un exposé oral à caractère informatif visant à expliquer un sujet d'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

Manifestations

Intention:	Numéro	Points	%
1. Accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels.	5	5	5%
Rapports:			
2. Tenir compte des caractéristiques des récepteurs.	6	10	20%
3. Utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication.	7	10	
Discours analytique:			
4. Énoncer clairement le sujet de son exposé.	1	5	
5. Énoncer clairement le ou les aspects abordés.	2	5	35%

6. Fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis.	3	20	
7. Fournir des indices qui révèlent l'articulation de son exposé.	4	5	
Lexique:			
8. Utiliser des mots ou groupes de mots qui appartiennent à la langue française.	8	10	10%
Syntaxe:			
9. Utiliser des structures de phrases propres à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.	9	10	10%
Éléments prosodiques:			
10. Utiliser une prononciation, un débit et un volume propres à faciliter la réception de son exposé.	10 11 12	5 5 5	20%
11. Utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention ou l'intérêt.	13	5	

3. CONSIGNES

1. À partir du moment où l'enseignant(e) se rend compte que les élèves comprennent ce qu'est un texte à caractère informatif, il(elle) invite les élèves à trouver un article dans un journal ou une revue et insiste pour que le sujet de l'article soit relié à un sujet d'actualité. Le texte doit avoir une longueur d'environ 2 pages.

2. L'élève a une semaine pour trouver son article. Quant il l'a trouvé, il avertit l'enseignant(e) qui prend en note le sujet choisi. Dans une classe de 32 élèves, il est possible de trouver des sujets différents. Si deux élèves ont choisi le même sujet, ils doivent se consulter pour ne pas aborder les mêmes aspects. Ils peuvent travailler sur le même texte à condition de produire un exposé de 8 à 10 minutes. (Le temps de l'exposé peut varier.)

3. Quand tous les élèves ont trouvé leur article, une (1) période est consacrée à la lecture. L'élève relève alors les informations importantes et cherche la définition des mots difficiles dans le dictionnaire.

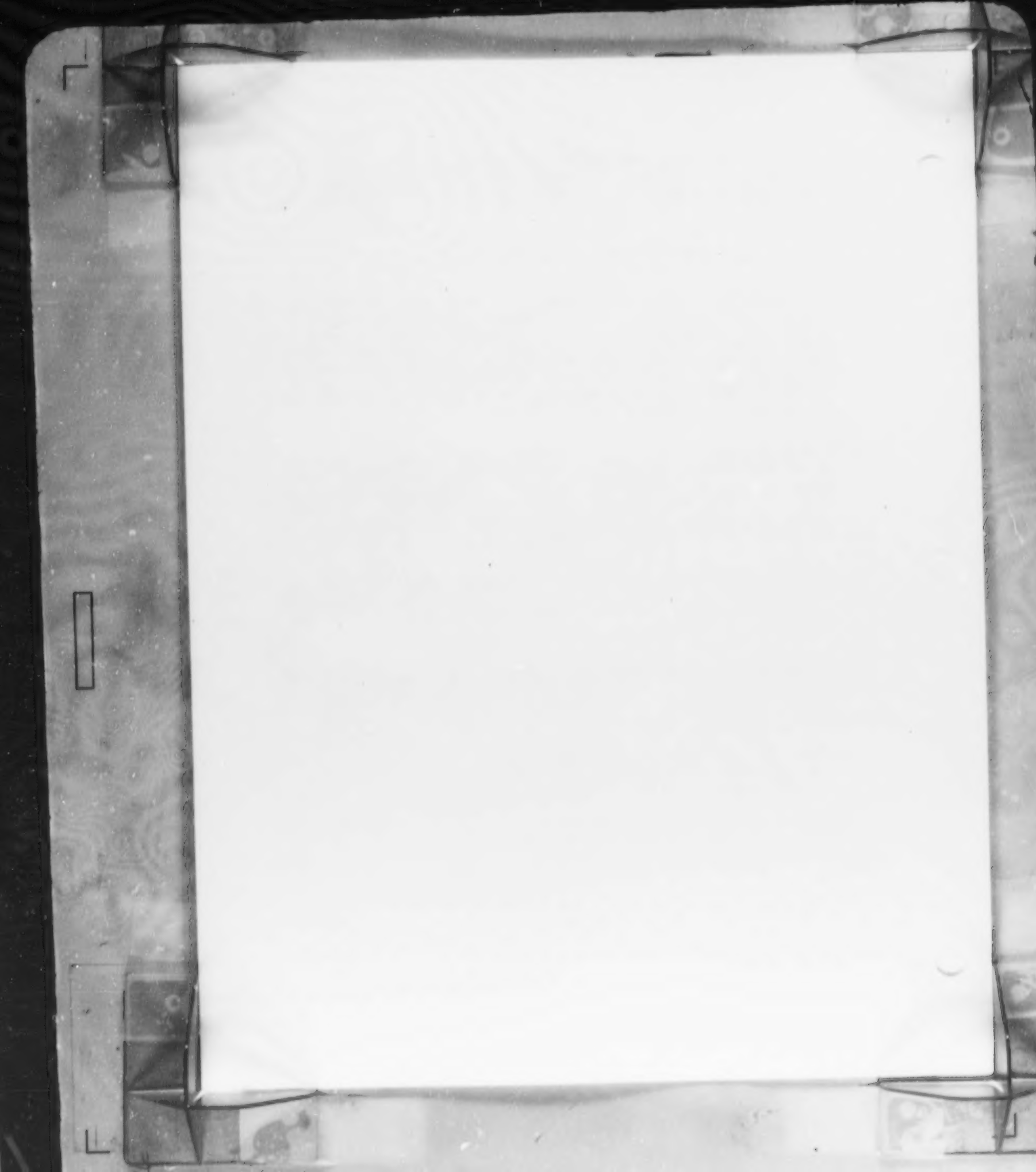
4. Une deuxième période est consacrée à l'élaboration du plan.

5. L'enseignant(e) laisse une semaine aux élèves pour préparer leur examen d'expression orale. Il(elle) suggère aux élèves de préparer un exposé d'une durée de 4 à 5 minutes. Le temps peut varier selon le nombre d'élèves dans la classe, le nombre de questions que l'enseignant(e) permet de poser après l'exposé, la durée de la rétroaction prévue après les exposés, le rythme des élèves: allégé, régulier, enrichi. L'évaluation porte davantage sur la qualité de l'exposé que sur le nombre de minutes qui lui est consacré.

6. L'enseignant(e) explique ensuite la grille d'observation. À la suite de ces explications, chaque élève fait son exposé devant un(e) autre élève qui fera des remarques à l'émetteur. L'élève change ensuite de rôle. À l'aide des remarques faites par le récepteur, l'émetteur corrige les défauts dont il a pris conscience lors de son exposé ou qui ont été relevés par le récepteur.

7. L'enseignant(e) prévoit le matériel audio-visuel nécessaire pour les élèves qui en ont fait la demande. Il fixe les dates d'examen (3 cours consécutifs). Les élèves choisissent la date qui leur convient.

8. L'élève fait son exposé oral. Il a droit à un aide-mémoire ou à son plan.



GRILLE D'OBSERVATION
Exposé oral à caractère informatif

CONSIGNES	J'OBSERVE	POUR AMÉLIORER...
1. Tu énonces clairement le sujet traité. 5 points	Ma formule de départ est-elle originale? _____ - Risque-t-elle d'éveiller la curiosité? _____	a) Tu peux prévoir une courte mise en situation. b) Tu peux annoncer ton sujet en posant une ou des questions aux élèves. c) Évite la formule facile: Aujourd'hui je vais vous parler de...
2. Tu annonces ton plan et (ou) tu expliques les aspects choisis. 5 points	Est-ce qu'au début de mon exposé, j'explique les idées principales que je veux traiter? _____	- Si non, il faut relire ta documentation et en dégager les idées principales.
3. Tu apportes des informations visant à expliquer chacun des aspects.	- Est-ce que je connais bien mon sujet? _____ - Mes informations sont-elles nombreuses? OU suffisantes pour bien informer mon public? _____ - Est-ce que j'apporte des informations nouvelles qui sauront intéresser les élèves?	a) Si tu n'es pas certain(e) de bien maftriser ton sujet, relis ta documentation. b) Cherche les mots difficiles dans le dictionnaire. c) Trouve des exemples qui vont contribuer à enrichir ton exposé. d) Tu peux aussi faire une citation. e) Tu peux enfin apporter en classe

3. (suite) 20 points		le matériel nécessaire dont tu as besoin pour expliquer ton sujet.
4. Tu fournis des indices qui révèlent l'articulation de ton exposé. 5 points	- Les élèves pourront-ils suivre facilement le déroulement de mon exposé? - Ai-je pensé à la façon avec laquelle je vais présenter: a) les principaux aspects abordés? b) ma conclusion?	a) Utilise les phrases-charnières: 1 J'aborderai d'abord tel aspect... 2 Dans un deuxième temps... Pour conclure... b) Utilise les mots-liens: (en effet, donc, par conséquent, etc.).
5. Tu accordes plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels. 5 points	- Est-ce que je rapporte les faits de façon objective? - Est-ce que j'utilise régulièrement des pronoms neutres?	a) Tu évites le pronom je quand tu expliques les faits. b) Tu évites aussi les expressions: je suis d'accord, j'aime, je hais, etc. c) Tu utilises des adjectifs numéraux, des pourcentages pour préciser tes informations.
6. Tu tiens compte des récepteurs.	- Est-ce que mes informations suscitent l'intérêt des récepteurs? - Est-ce que je peux	- Assure-toi de donner des informations nouvelles pour susciter l'intérêt. - Apporte de la documentation et du

6. (suite) 10 points	changer mes attitudes si je sens que les élèves s'ennuient ou sont distraits? _____	matériel en classe: photos, diapositives. - N'hésite pas à changer les éléments prosodiques: volume, débit, prononciation, intonation, si tu sens que tu pourrais être plus intéressant(e).
7. Tu utilises un niveau de langue soutenu ou familier. 10 points	Mon exposé contient-il: a) des expressions de langue populaire? _____ b) des anglicismes? _____	- Tu bannis les expressions de niveau de langue populaire. - Tu évites le pronom tu (tu sais) quand tu t'adresses au groupe. Change ce pronom pour le on ou le vous.
8. Tu utilises des mots ou groupes de mots appartenant à la langue française. 10 points	Mon texte contient-il des mots anglais? _____ Mon vocabulaire est-il trop technique? _____	- Tu cherches la traduction des mots anglais. - Si le terme anglais est nouveau et qu'il n'existe pas de traduction en français, tu en avertis le groupe. - Si le terme est inconnu par l'ensemble du groupe, tu l'expliques aux élèves.
9. Tu utilises des phrases complètes.	Mes phrases sont-elles facilement compréhensibles? _____	- Demande à la personne qui écoute ton exposé si elle comprend tout ce que tu dis.

9. (suite) 10 points	Les pronoms relatifs sont-ils bien utilisés? _____	- Si un pronom relatif est mal utilisé, corrige-le. Attention aux pronoms <u>que</u> et <u>dont</u>.
10. Tu utilises un volume qui va faciliter la compréhension de ton exposé. 5 points	Mon volume est-il a) trop bas? _____ b) trop haut? _____	Un volume trop bas provoque l'inattention chez les élèves. Un volume trop haut choque l'oreille.
11. Tu utilises un débit soutenu qui facilite la réception de ton exposé. 5 points	Mon débit est-il a) trop rapide? _____ b) trop lent? _____	L'un de ces défauts peut empêcher la bonne compréhension de ton exposé. Un rythme trop lent est monotone. Évite de prononcer un "e" à tout propos.
12. Tu prononces clairement. 5 points	Mon articulation est-elle a) claire? _____ b) molle ou relâchée? _____	Demande à la personne qui t'écoute ce qu'elle en pense. Tu peux enregistrer ton exposé et juger par toi-même.
13. Tu utilises une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt. 5 points	Mon intonation est-elle a) naturelle? _____ b) monotone? _____ c) chantante? _____ Est-ce que je dis mon texte ou certains passages de mon texte par coeur? _____	Observe bien la réaction de ton récepteur au moment où tu fais ton exposé. Essaie de bien comprendre ton texte et de l'expliquer de façon très naturelle.

4. GRILLE D'ÉVALUATION

Exposé oral à caractère informatif

Nom: _____ Groupe: _____

	Exc.	TB.	M.	F.	T.F.	Nul
1. Le sujet, clairement énoncé, suscite l'intérêt du récepteur.	5	4	3	2	1	0
2. L'émetteur annonce son plan et (ou) énonce les aspects abordés.	5	4	3	2	1	0
3. L'émetteur fait part d'informations visant à expliquer chacun des aspects choisis.	20	16	12	8	4	0
4. Il fournit des indices qui révèlent l'articulation de son exposé.	5	4	3	2	1	0
5. Il accorde plus de place à l'information objective qu'à l'expression de sentiments personnels ou d'opinions.	5	4	3	2	1	0
6. L'émetteur a tenu compte des récepteurs.	10	8	6	4	2	0
7. Il utilise un niveau de langue qui convient à la situation de communication.	10	8	6	4	2	0
8. Il utilise des mots ou groupes de mots qui appartiennent à la langue française.	10	8	6	4	2	0
9. Il utilise des structures de phrases propres à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.	10	8	6	4	2	0
10. Les éléments prosodiques facilitent la compréhension de l'exposé.						

	Exc.	TB.	M.	F.	T.F.	Nul
Volume:						
Les récepteurs ont entendu tous les mots.	5					
Ils ont perdu quelques mots.		4	3			
Ils ont dû faire un effort pour entendre.				2	1	
Ils n'ont pas suffisamment entendu.					1	0
11. Débit:						
L'émetteur s'exprimait dans un rythme soutenu.	5	4				
Le rythme était lent, monotone.			3	2	1	
L'émetteur s'exprimait rapidement.			3	2	1	
12. Prononciation:						
La prononciation était claire.	5	4				
Les récepteurs ont perdu quelques mots.			3	2		
La prononciation était relâchée.					1	
13. Intonation						
Le ton était naturel, vivant.	5	4	3			
Le ton était monotone, chantant.				2	1	
Certains passages étaient appris par coeur.					1	
Le texte était appris par coeur.						0

TOTAL: /100

E: Excellent M: Moyen T.F.: Très Faible

T.B.: Très Bien F: Faible N: Nul

5. PRÉCISIONS SUR LA GRILLE D'ÉVALUATION

1. L'élève qui annonce son sujet par une courte mise en situation qui contribue à éveiller la curiosité: 5 points.

   L'élève qui tente d'éveiller la curiosité en posant au groupe une ou quelques questions pertinentes: 3 - 5 points.

   L'élève qui annonce son exposé de façon banale: "Aujourd'hui je vais vous parler de...": 1 - 2 points.

2. L'élève annonce son plan et/ou énonce clairement les aspects choisis: 5 points.

   Plus ou moins clairement: 3 points.

   L'élève ne le fait pas: 0 points.

3. Si l'élève a fait une excellente recherche, qu'il connaît de façon remarquable son sujet et que ses informations sont nombreuses, riches, précises: 20 points.

   Si les informations sont suffisantes pour que les élèves comprennent le sujet traité mais qu'elles manquent parfois de clarté, de précision: 12 - 16 points.

   Si l'élève possède mal son sujet, le comprend à peine et qu'il ne réussit pas à passer ses informations: 4 - 8 points.

4. Si, le correcteur peut facilement déceler l'articulation de l'exposé par des indices appropriés et pertinents: 5 points.

   Si, à l'occasion (2 ou 3 fois) des indices révèlent l'articulation de l'exposé: 3 - 4 points.

   Si l'élève n'utilise qu'un indice (Ex.: Pour conclure...) indiquant l'articulation de son exposé: 1 - 2 points.

   Aucun indice: 0.

5. L'élève qui rapporte les faits de façon objective: 5 points.

   L'élève qui donne parfois ses opinions ou exprime ses sentiments personnels (à 2 ou 3 reprises): 3 - 4 points.

   L'élève qui donne souvent ses opinions ou exprime ses sentiments personnels (4 fois et plus): 1 - 2 points.

6. Si l'élève tient compte des réactions du groupe, qu'il s'adapte à lui, qu'il fait tout pour l'intéresser, qu'il est prêt à changer certaines attitudes pour mieux passer ses informations: 10 points.

   Si l'élève fait des efforts pour s'adapter au groupe, et qu'il tente de changer certaines attitudes, sans très bien réussir à passer ses informations: 6 - 8 points.

   Si l'élève ignore les réactions du groupe et qu'il ne change rien dans sa façon de passer ses informations: 0.

7. Si l'élève utilise un niveau de langue soutenu ou familier et qu'il maintient ce niveau de langue tout au long de son exposé: 10 points.

   Si l'élève utilise quelques termes de niveau de langue populaire dans l'ensemble de son exposé ou si l'élève utilise parfois le pronom "tu" comme s'il s'adressait à un seul élève...: 6 - 8 points.

   Si l'ensemble de l'exposé est fait dans un niveau de langue populaire: 2 points.

8. Si l'élève utilise le terme juste et s'il explique régulièrement les termes techniques aux élèves: 10 points.

   Si l'élève utilise quelques termes impropres, ou mots anglais et qu'il n'explique pas toujours la signification des termes techniques: 6 - 8 points.

   Si le vocabulaire est pauvre ou manque de clarté, si les termes utilisés sont inadéquats, si plusieurs mots sont empruntés à la langue anglaise: 2 - 4 points.

9. Si, de façon générale, les phrases sont bien structurées, les pronoms relatifs bien utilisés: 10 points.

   Si 3 ou 4 phrases sont mal structurées: 6 - 8 points.

   Si 5 phrases ou plus sont mal structurées: 2 - 4 points.

10, 11, 12, 13. La grille d'évaluation fournit des indices susceptibles d'aider à la correction. Plus le défaut est marqué, plus la note est basse.

CONSIGNES AUX ÉLÈVES

1. Tu dois préparer un exposé oral à caractère informatif visant à expliquer un sujet d'actualité.

2. Tu choisis un article de journal ou de revue suffisamment long pour alimenter un exposé oral de 4 à 5 minutes (2 pages environ). Tu as une semaine pour trouver ton article. Tu peux chercher à la bibliothèque, à la maison ou tu peux demander une revue ou un journal à un(e) ami(e).

3. Si la revue ne t'appartient pas, fais une photocopie de ton texte pour pouvoir travailler sur ta copie.

4. Tu fais part de ton choix à ton professeur qui te dira si le sujet a déjà été choisi. Si oui, tu peux faire un autre choix ou tu peux t'organiser avec un autre élève pour diviser les aspects abordés. À ce moment, vous devrez faire chacun un exposé de 4 à 5 minutes.

5. Une semaine plus tard, tu apportes ton article en classe. Tu le lis attentivement, tu relèves les informations importantes, tu les classes. Tu vérifies dans le dictionnaire la signification des mots dont tu ignores le sens.

6. À la période suivante, tu élabores ton plan et tu le fais vérifier par ton professeur.

7. Tu as ensuite une semaine pour préparer ton exposé oral. Si tu écris ton texte, il faudra éviter de l'apprendre par coeur pour ne pas avoir la tentation de le réciter lors de l'examen.

8. L'examen s'en vient! Tu apportes ta documentation à l'école, ton matériel, ton texte. Puis ton professeur t'expliquera la grille d'observation. Tu choisis un(e) élève qui écoutera attentivement ton exposé et qui te fera quelques remarques. Prends-les en considération, elles peuvent t'aider. Tu changeras de rôle ensuite. Après cette courte expérience, corrige les points faibles de ton exposé.

9. Si tu as besoin de matériel audio-visuel, avertis ton professeur qui verra à ce que tu aies le matériel nécessaire la journée de ton examen.

   Tu choisis la date de ton exposé.

10. Tu as droit à un aide-mémoire ou à ton plan lors de ton exposé.

Bonne chance!

Exemple 3

Matière: Français

Niveau: Primaire, 3e année.

Conceptrice: Francine Wilsey-Dion, C.S. Saint-Jérôme,
en collaboration avec l'équipe de la B.I.M.

Type de tâche: Production écrite.

Instruments: Grille d'appréciation.

TON PROJET

Connais-tu cet animal? Voilà le titre d'un livre que la classe pourrait écrire. Parmi tous les animaux que tu connais, tu en choisis un que tu aimerais présenter aux amis de la classe.

Tu fais connaître son nom, ses caractéristiques physiques, ses habitudes de vie. Tu peux parler de ses moyens de défense.

Tu te sers de la fiche qui suit pour t'aider à trouver les renseignements que tu emploieras pour composer ton texte.

Tu n'es pas obligé de te servir de tous les renseignements que tu as sur ta fiche. Tu composes 6 phrases qui renferment au moins 4 informations différentes.

Tu écris ton texte sur une feuille lignée.

FICHE

Nom de l'animal: _____

Ses caractéristiques physiques:

(sa tête, son corps, ses membres, sa grosseur, son cri...)

_____

_____

_____

_____

_____

Ses habitudes de vie:

(sa nourriture, son habitat...)

_____

_____

_____

_____

_____

Ses moyens de défense:

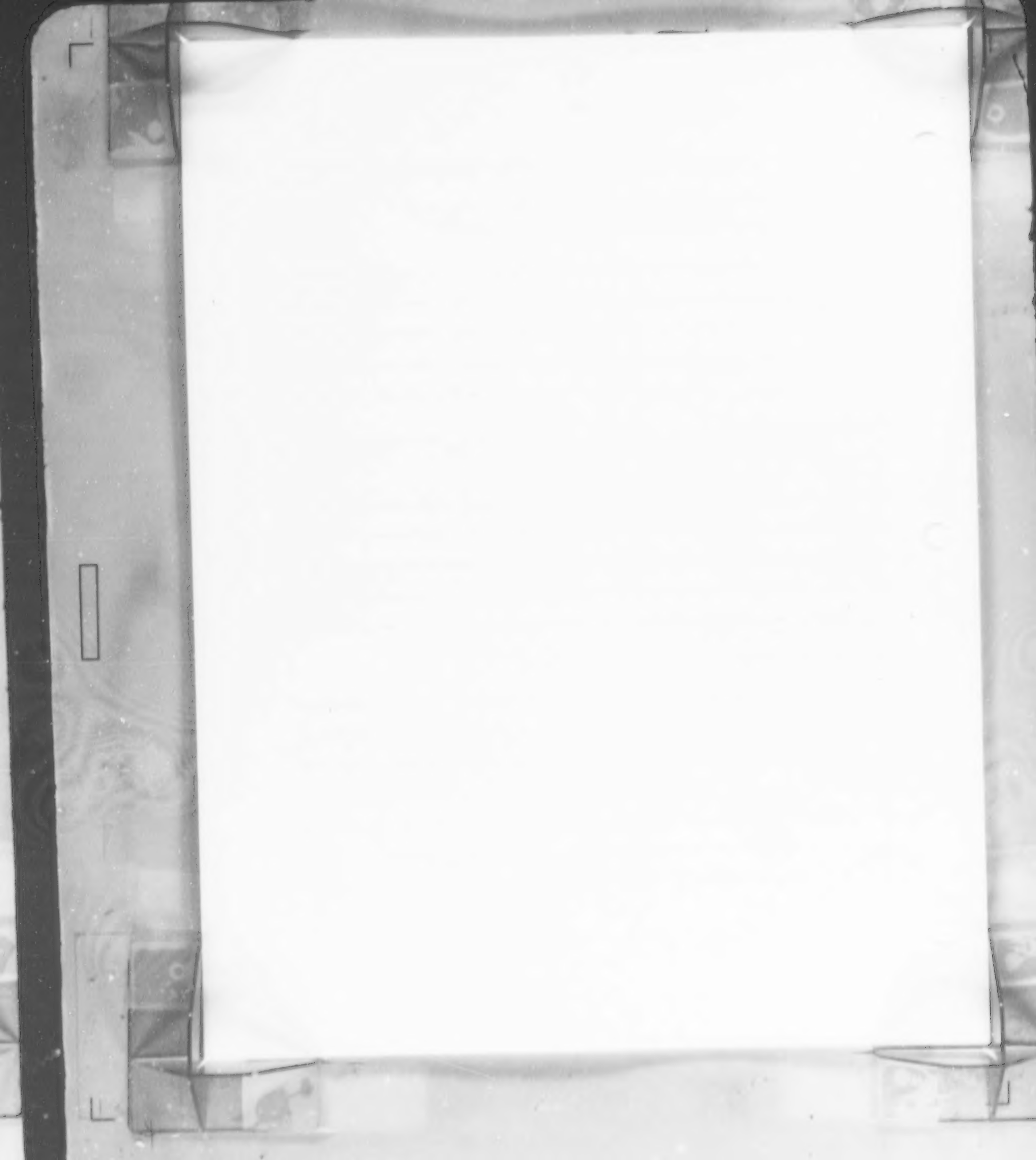
_____

_____

_____

_____

_____



4. CORRECTION

L'enseignant(e) corrige les productions à l'aide de la grille ci-jointe.

PRINÇIPAUX ÉLÉMENTS PONDÉRÉS DANS L'HABILETÉ
À ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE INFORMATIF

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES	%	ASPECTS	%	CRITÈRES	%
1. Convenance au projet de communication	32	1.1 Choix de l'information	32	no 30 Objectivité des phrases	12
				no 32 Pertinence des phrases	12
				no 34 Suffisance de l'information	8
2. Lisibilité	28	2.1 Organisation de l'information	18	no 35 Phrases complètes	6
				no 37 Enchaînement des phrases	12
		2.2 Formulation du message	10	no 38 Précision du vocabulaire	10
3. Ffficacité de l'utilisation du code	40	3.1 Orthographe	20	no 39 Respect de l'orthographe d'usage	10
				no 42 Respect de l'orthographe grammaticale	10
		3.2 Syntaxe	10	no 45 Utilisation de la majuscule	5
				no 47 Utilisation du point	5
		3.3 Calligraphie	10	no 49 Espacement entre les mots	5
				no 50 Lisibilité des caractères	5
TOTAL	100		100		100

GRILLE D'APPRÉCIATION DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE UN TEXTE
À CARACTÈRE INFORMATIF, 3e ANNÉE PRIMAIRE
ÉVALUATION SOMMATIVE

RÉSULTATS

1. Convenance au projet de communication

1.1 Choix de l'information

No 30 Objectivité des phrases du texte. Le texte présente des informations objectives sur un animal (nom, caractéristiques physiques, habitudes de vie, moyens de défense). Absence d'opinions personnelles.

Six phrases contiennent des informations objectives.	12
Cinq phrases contiennent des informations objectives.	10
Quatre phrases contiennent des informations objectives.	8
Trois phrases contiennent des informations objectives.	6
Deux phrases contiennent des informations objectives.	4
Une phrase contient des informations objectives.	2
Aucune phrase ne contient des informations objectives.	0

No 32 Pertinence des phrases. Les informations choisies sont pertinentes (en rapport avec le sujet traité).

Six phrases contiennent des informations pertinentes.	12
Cinq phrases contiennent des informations pertinentes.	10
Quatre phrases contiennent des informations pertinentes.	8
Trois phrases contiennent des informations pertinentes.	6
Deux phrases contiennent des informations pertinentes.	4
Une phrase contient des informations pertinentes.	2
Aucune phrase ne contient des informations pertinentes.	0

No 34 Suffisance de l'information. Le texte comprend au moins quatre (4) informations différentes en rapport avec le sujet. (4 informations différentes relevant d'une catégorie ou 4 informations provenant de catégories différentes.)

Le texte contient quatre (4) informations différentes.	8
Le texte contient trois (3) informations différentes.	6
Le texte contient deux (2) informations différentes.	4
Le texte contient une (1) information différente.	2
Le texte ne contient aucune information en rapport avec le sujet.	0

2. Lisibilité du message

2.1 Organisation de l'information

No 35 Phrases complètes. Les phrases sont construites sans omission de mots.

Six phrases sont complètes.	6
Cinq phrases sont complètes.	5
Quatre phrases sont complètes.	4
Trois phrases sont complètes.	3
Deux phrases sont complètes.	2
Une phrase est complète.	1
Aucune phrase n'est complète.	0

No 37 Enchaînement des phrases. Les phrases s'enchaînent entre elles: présence justifiée de mots de liaison, de pronoms, de déterminants.

Présence d'enchaînements efficaces: fréquemment.	9-12
Présence d'enchaînements efficaces: moyennement.	5- 8
Présence d'enchaînements efficaces: rarement.	1- 4
Absence d'enchaînements efficaces.	0

2.2 Formulation du message

No 38 Précision du vocabulaire. Le message est livré dans un vocabulaire juste, exact.

Présence de mots justes: fréquemment.	8-10
Présence de mots justes: moyennement.	4- 7
Présence de mots justes: rarement.	1- 3
Absence de mots justes.	0

3. Efficacité de l'utilisation du code

3.1 Orthographe

No 39 Respect de l'orthographe d'usage. En orthographe d'usage, il s'agit de considérer les mots connus à ce niveau, en y incluant les homophones, s'il y a lieu.

Aucune faute.	10
Une faute.	9

Deux fautes.	8
Trois fautes.	7
Quatre fautes.	6
Cinq fautes.	5
Six fautes.	4
Sept fautes.	3
Huit fautes.	2
Neuf fautes.	1
Dix fautes et plus.	0

No 42 Respect de l'orthographe grammaticale. En orthographe grammaticale, il s'agit de considérer les règles connues à ce niveau (voir annexe p. 35)

Aucune faute.	10
Une faute.	9
Deux fautes.	8
Trois fautes.	7
Quatre fautes.	6
Cinq fautes.	5
Six fautes.	4
Sept fautes.	3
Huit fautes.	2
Neuf fautes.	1
Dix fautes et plus.	0

3.2 Syntaxe

No 45 Utilisation de la majuscule. La majuscule est employée en début des phrases.

Aucune faute.	5
Une faute.	4
Deux fautes.	3
Trois fautes.	2
Quatre fautes.	1
Cinq fautes et plus.	0

No 47 Utilisation du point. Le point est employé à la fin de la phrase.

Aucune faute.	5
Une faute.	4
Deux fautes.	3
Trois fautes.	2
Quatre fautes.	1
Cinq fautes et plus.	0

3.3 Calligraphie

No 49 Espacement entre les mots. Les mots sont séparés les uns des autres.

Entièrement respecté.	5
Plus ou moins respecté.	1- 4
Nullement respecté.	0

No 50 Lisibilité des caractères. Les caractères sont identifiables, repérables.

Entièrement lisibles.	5
Partiellement lisibles.	1- 4
Illisibles.	0

* Pour chaque mot, la correction ne devra pas comptabiliser plus d'une erreur en orthographe d'usage et plus d'une erreur en orthographe grammaticale (Ex.: les anfent = 2 erreurs).

Total /100

ANNEXE

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

1. Pluriel du groupe nominal et de l'attribut.

dét. + nom pluriel en (s)
dét. + nom pluriel en (x)
dét. + nom - adjectif (masc. plur.)
dét. + adjectif - nom (masc. plur.)

2. Marques du féminin (nom et adj.) présentes à l'oral.

ex.: chien / chienne
gentil / gentille

3. Accord du verbe avec les pronoms (sans écran).

je + verbe en (e)
+ verbe en (s)
+ verbe en (ai)
+ verbe en (x)
+ verge en (ais)

tu + verbe en (ais)
+ verbe en (s)

il / elle + verbe en (ait)

nous + verbe en (ons)

vous + verbe en (ez)

ils / elles + verbe en (nt)

4. Homophones.

à / a
mes / mais
sont / son
ont / on

Exemple 4

Matière: Économie familiale

Niveau: Secondaire, 2e année.

Tâche: Préparation d'une salade à partir d'une recette.

Instrument: Grille d'observation (liste de vérifications).

VERSION DU 86-02-24

N.B. Les instruments numérotés 2, 3 et 4 font l'objet d'un examen-synthèse en Économie familiale, 2e secondaire. Ils font référence à la définition de domaine numéro 02 de la Banque d'instruments de mesure.

INDORMATIONS GÉNÉRALES

. Durée prévue: 50 minutes pour 10 élèves au maximum.

. Pour réaliser une bonne évaluation pratique, il faudrait:

a) un maximum de 10 élèves: le groupe étant scindé en 2, l'autre partie du groupe pourrait faire l'examen écrit;

b) deux centres de mesure selon la disposition fonctionnelle de la classe;

c) la possibilité de changer les ustensiles culinaires selon la disponibilité du matériel en classe;

d) la possibilité pour l'enseignant(e) qui le désire d'administrer les examens à tous les groupes visés à l'intérieur d'une ou deux journées consécutives.

. L'examen comporte une tâche évaluative.

. Matériel requis:

Pour l'élève

A. Chaque élève a, à sa place de travail, les ustensiles suivants:

- 1 grand bol ou 2 petits ou 2 moyens
- 1 petit bol
- 1 petite assiette
- 1 planche de bois
- 1 couteau tranchant
- 1 couteau à peler
- 1 râpe
- 1 cuiller à mélanger
- 1 fourchette (ou fouet)
- 1 cabaret de service*

---

* Le professeur demeure libre de changer les ustensiles nommés ci-dessus pour d'autres disponibles dans son atelier en autant que l'usage est conforme à la recette.

B. Chaque élève a accès à un ou deux centres de mesure où se trouvent les ingrédients requis par la recette:

- carottes
- courgettes ou concombre
- oignons verts
- persil
- laitue
- mayonnaise commerciale
- yogourt nature
- jus de citron ou vinaigre de cidre
- huile
- moutarde préparée
- sel
- poivre

C. Chaque élève reçoit le Cahier de l'élève.

D. Chaque élève arrive en classe avec un tablier. Prévenir les élèves le jour ou le cours précédent.

Pour l'enseignant

- grille d'observation (annexe A);
- interprétation des critères (annexe B).

CONSIGNES GÉNÉRALES

1. Avant l'arrivée des élèves au laboratoire, vérifier si tous les élèves ont le matériel requis; (le matériel requis est disponible aux élèves).

2. Au début de la séance, expliquer aux élèves le but de l'examen.

3. Lire les consignes adressées aux élèves dans le Cahier de l'élève.

4. Répondre aux questions d'ordre technique dans la mesure où elles apportent des éclaircissements sur la façon de passer l'examen.

5. Expliquer comment et sur quoi chaque élève sera évalué.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

. Durée prévue: 50 minutes.

. L'épreuve consiste à exécuter une tâche évaluative.

. Matériel requis:

- Tous les ustensiles et les ingrédients requis pour cet examen sont à ta disposition dans le laboratoire d'économie familiale.
- Tu dois porter un tablier.

. Répartition des points.

Tu seras évalué sur six (6) critères:

. Vérification, regroupement et utilisation des ustensiles:	5 points
. Mesure et regroupement des ingrédients:	5 points
. Respect du mode de préparation et des termes culinaires:	5 points
. Techniques de préparation et de coupe des légumes:	5 points
. Respect des mesures d'hygiène et de sécurité:	5 points
. Appréciation générale de la salade de légumes:	5 points
Total:	30 points

. Consignes:

1. Tu dois travailler seul(e) à ton unité de travail.
2. Tu dois aller chercher les aliments à l'un des centres de mesure en utilisant un cabaret de service.
3. Tu dois respecter les mesures d'hygiène: te laver les mains, jeter les déchets au fur et à mesure.
4. Tu dois porter un tablier.

TÂCHE ÉVALUATIVE

. Tu as à préparer une salade de légumes à partir de la recette ci-dessous.

. Lis bien la recette ainsi que la tâche qui t'est demandée.

SALADE DE COURGETTE ET DE CAROTTE

INGREDIENTS

1 carotte pelée
1 petite courgette* bien lavée et asséchée
1 petit oignon vert émincé
60 ml de persil frais haché
1 feuille de laitue romaine ou iceberg

MODE DE PRÉPARATION

1. Trancher mince la courgette et la déposer dans un grand bol.
2. Râper la carotte, l'ajouter à la courgette.
3. Ajouter l oignon vert.
4. Couper très finement les tiges et les fleurs de persil, mélanger aux autres légumes.
5. Préparer la vinaigrette [ou] la mayonnaise-santé et verser sur les légumes.
6. Mélanger le tout.
7. Sur une petite assiette ou dans un petit bol à salade, déposer une feuille de laitue, y dresser joliment la salade de légumes.

---

* On peut remplacer la courgette (zucchini) par un autre légume (ex.: concombre).

VINAIGRETTE

INGRÉDIENTS

15 ml de jus de citron ou de vinaigre de cidre
30 ml d'huile de maïs
sel et poivre au goût

MODE DE PRÉPARATION

Dans un petit bol, mêler les ingrédients à l'aide d'une fourchette ou d'un fouet; verser ensuite sur la salade de légumes.

MAYONNAISE-SANTÉ

INGRÉDIENTS

30 ml de mayonnaise commerciale
30 ml de yogourt nature
2 ml de jus de citron
2 ml de moutarde préparée
sel et poivre au goût

MODE DE PRÉPARATION

Dans un petit bol, mélanger la mayonnaise commerciale et le yogourt de façon homogène, à l'aide d'une fourchette ou d'un fouet; ajouter les autres ingrédients; bien mélanger, verser sur la salade de légumes.

. Consignes pour la correction

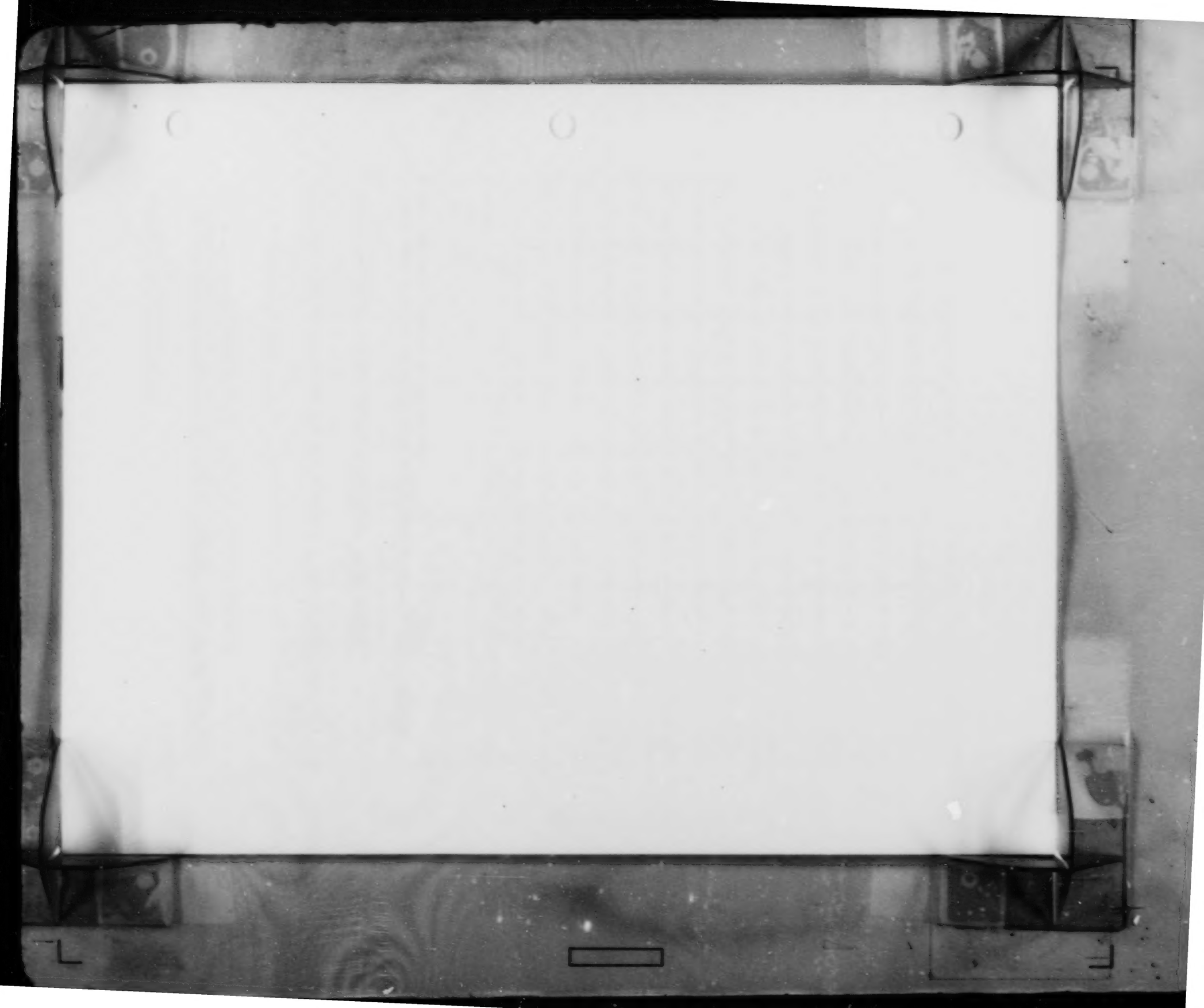
L'observation s'effectue tout au long de la séance à l'aide de la grille d'observation (annexe A) qui comporte 6 critères. Pour l'interprétation des critères, voir l'annexe B.

Les critères sont cotés 0 1 2 3 4 5.

Il s'agit d'encercler le chiffre correspondant à la cote accordée.

Le maximum possible pour l'examen pratique est de 30 points.

Cette note d'examen pratique sera additionnée à la note de l'examen écrit pour une note globale de 100 points.

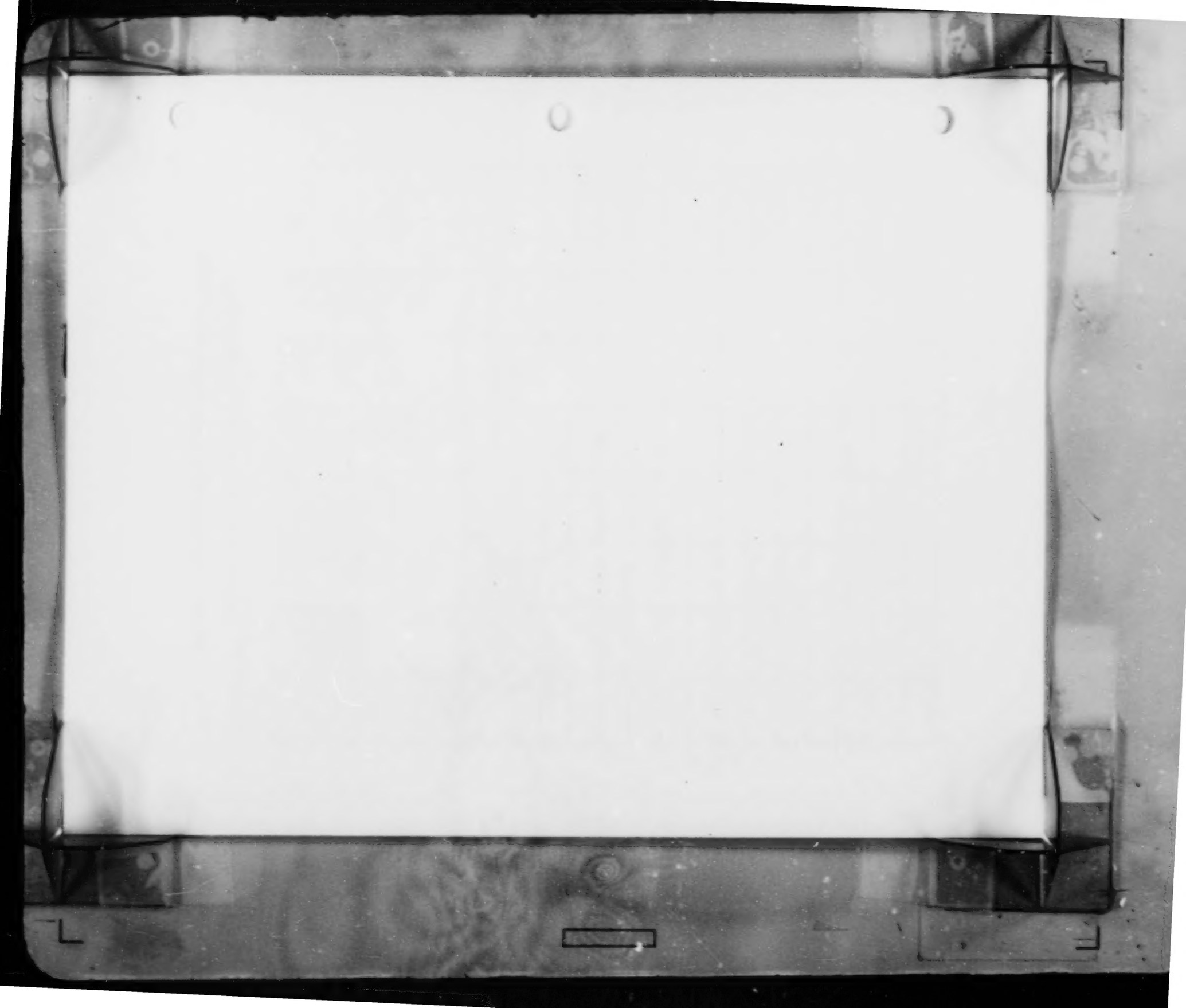


ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'EXAMEN-SYNTHÈSE - PRATIQUE

Économie familiale et planification alimentaire

Critères / Élèves	36. Vérification, regroupement et utilisation des ustensiles /5	37. Mesure et regroupement des ingrédients /5	38. Respect du mode de préparation et des termes culinaires /5	39. Techniques de préparation et de coupe de légumes /5	40. Respect des mesures d'hygiène et de sécurité /5	41. Appréciation générale de la salade /5	TOTAL /30
	012345	012345	012345	012345	012345	012345	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							



ANNEXE B

PLANIFICATION ALIMENTAIRE

EXPLICATION DES COTES

5 - respecte tous les éléments mentionnés
4 - respecte 4 éléments mentionnés
3 - respecte 3 éléments mentionnés
2 - respecte 2 éléments mentionnés
1 - respecte 1 élément mentionné
0 - ne respecte aucun élément mentionné

INTERPRÉTATION DES CRITÈRES

36. Vérification, regroupement et utilisation des ustensiles

- choix des bons ustensiles
- regroupement des ustensiles
- bonne utilisation des ustensiles pour mesurer
- bonne utilisation du fouet ou de la fourchette
- bonne utilisation du pèle-légumes

37. Mesure et regroupement des ingrédients

- regroupement complet des bons ingrédients avant le début de la préparation
- aliments mesurés avec exactitude
- choix des bons ingrédients

38. Respect du mode de préparation et des termes culinaires

- respect de l'ordre du mode de préparation
- compréhension de l'alternative: vinaigrette ou mayonnaise-santé
- bonne interprétation du terme: émincer
- bonne interprétation du terme: râper
- bonne interprétation du terme: couper

39. Techniques de préparation et de coupe des légumes

- bon usage de la planche de bois
- bon usage du couteau à légumes
- exactitude de la coupe des légumes
- exactitude de la grosseur des légumes
- nettoyage des légumes

40. Respect des mesures d'hygiène et de sécurité

- nettoyage de la vaisselle
- nettoyage de l'évier et de l'unité de travail
- rangement de l'unité de travail
- emploi sécuritaire du couteau à légumes
- mesures générales de sécurité

41. Appréciation générale de la salade (produit fini)

- présentation telle que demandée dans la recette
- présentation agréable à l'oeil
- présentation colorée
- présentation propre sans bavure
- présentation avec touche personnelle, créativité

Note: Ces éléments sont donnés à titre d'exemples. L'enseignant(e) pourra substituer à certains éléments d'autres éléments qu'il juge plus adéquats.

Exemple 5

Matière: Éducation physique

Niveau: Primaire, 2e cycle.

Conceptrice: Annette Méthot, C.S. St-Eustache,
et
concepteur: Rogert Villeneuve, C.S. St-Eustache.

Tâche: Maintenir son équilibre.

Instrument: Grille d'observation (liste de vérifications).

FICHIER DE TRAVAIL B:PEP1C101 (3 items)

ITEM NO 3

Index: 3 Mob.02.00 T 0 0 0

Texte:

COMPOSANTES DE LA TÂCHE

Habileté

Maintenir son équilibre

Contexte de réalisation (dimension)

Sur une grande surface, sans élévation et avec les mêmes points d'appui, sans déplacement du centre de gravité et les deux yeux ouverts.

Variables de la dimension

A. Grande surface sans élévation

- A_1 plancher
- A_2 tapis de sol
- A_3 terre
- A_4 asphalte

B. Type d'appui

- B_1 habituel - debout
  - assis
  - couché
- B_2 inhabituel

C. Repère visuel

- C_1 un oeil ouvert
- C_2 deux yeux ouverts
- C_3 deux yeux fermés

CONSIGNES

Pour l'enfant

Maintenir ton équilibre le plus longtemps possible (maximum 9 secondes) en utilisant trois points d'appui de type inhabituel sur le plancher du gymnase les yeux ouverts.

Pour l'enseignant

Exemple d'organisation:

Tu divises le groupe en autant de sous-groupes que tu as d'ateliers. Parmi cette variété d'ateliers, tu inclus l'activité contenue dans cette tâche évaluative. Pendant que les sous-groupes travaillent dans leur atelier respectif, évalue ceux qui se retrouvent dans cet atelier. Quand tu as évalué tous les enfants du sous-groupe, il y a donc un changement d'atelier, et ce jusqu'à ce que tous les sous-groupes aient été évalués.

N.B.: L'enseignant s'assure qu'il n'évalue pas la compréhension de la consigne mais la connaissance des habiletés.

Définitions:

Grande surface: superficie assez grande pour s'y asseoir sans effort dans toutes les dimensions.

Point d'appui: partie du corps en contact avec une surface extérieure soumise à l'attraction terrestre.

CORRECTION:

Pour la correction

Tableau-témoin (a)

Pointage	Nombre de secondes
2	9 secondes et plus
1	6 à 8 secondes
0	5 secondes et moins

Préalable: le maintien de l'équilibre doit être d'une durée approximative de cinq secondes.

Tableau-témoin (b)

Pointage	Nombre de points d'appui		Équilibre		Type d'appui	
	Respect	Non-respect	Avec hésitation	Sans hésitation	Habituel	Inhabituel
7	X			X		X
6	X		X			X
5	X			X	X	
4	X		X			X
3		X		X		X
2		X	X			X
1		X		X	X	
0		X	X		X	

Remarque: le prérequis est indispensable si b) est utilisé seul. Pour vérifier le pointage de l'enfant, référez-vous aux cases identifiées d'un X.

Si l'enfant ne respecte pas le prérequis, aucune note ne devra apparaître, sinon la mention "incomplet".

INFORMATION:

Origine: Annette Méthot, Robert Villeneuve, C.S. Saint-Eustache.

ADMINISTRATION:

Durée prévue: 60 minutes.

Matériel requis

- pour l'élève: les souliers de course sont requis.
- pour l'enseignant: tableau-témoin
  grille(s) d'observation
- pour la tâche et disposition: plancher du gymnase.

Grille d'observation

Noms	Nombre pts d'appui	Équilibre	Type d'appui	Total
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Noms	Résultats tableau a) /2	Résultats tableau b) /7	Total a + b /9
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

Exemple 6

Programme: Géographie générale

Niveau: 1er secondaire

Conceptrices et Concepteurs: Roger Comeau, Michel Cyr, Martine Bouchard, Gérard Bernatchez, Richard Poulin, Jeanne-D'Arc Arseneau, Gaston Bourque, Rachel Fournier, Gilles Langlois, Jacqueline Paquet, Bertrand Landry, Lucille Drolet, Claudette Chrétien, Yves Beaudin, Lise Fournier (Commissions scolaires de la région 01), Claudette Leblanc (D.R. Bas-Saint-Laurent-Gaspésie), Réjean Auger (BIM).

Type d'items: Questions à réponse courte.

Habileté: - lire et décoder une carte géographique.

Pour les questions 10 à 14, réfère à la carte topographique Gaspé.

À partir de la carte topographique de Gaspé, complète les phrases des 4 questions suivantes en utilisant des mots.

10. Le côté Nord-Est du Mont Béchervaise est caractérisé par des pentes **raides (abruptes, fortes, etc.).** 2 pts

11. Le type de relief situé le long de la ligne "A-B" correspond à **une vallée.** 2 pts

12. Le nom d'une réalisation humaine identifiée à plus de 500 pieds d'altitude (155 mètres) est **un hôpital (une tour de T.V.).** 2 pts

13. À cause des facteurs naturels de l'endroit, en aménageant la route qui relie Pointe Navarre et Fontelle, on a dû construire **un pont** et y faire **un remblai.** 4 pts

Exemple 7

Programme: Mathématique (nombres naturels)

Niveau: 3e primaire

Concepteurs: Conrad Huard (C.S. des Ilets), Michel Fréchette (B.I.M.).

Type d'items: Questions à réponse courte.

Habiletés:
- classifier et ordonner (item 6)
- construire et représenter (item 7)

PROBLÈME # 6: **À la banque**

Tu accompagnes tes parents à un guichet automatique pour la distribution des billets de banque. Ils souhaitent que tu puisses les aider à résoudre un problème.

Tes parents demandent le montant d'argent suivant: 366,00 $ et l'ordinateur du guichet automatique répond:

> MONTANT REFUSÉ VEUILLEZ ARRONDIR
> À LA DIZAINE PRÈS

TÂCHE: Indique à tes parents le nouveau montant qu'ils doivent inscrire afin de pouvoir retirer de l'argent.

RÉPONSE: _____

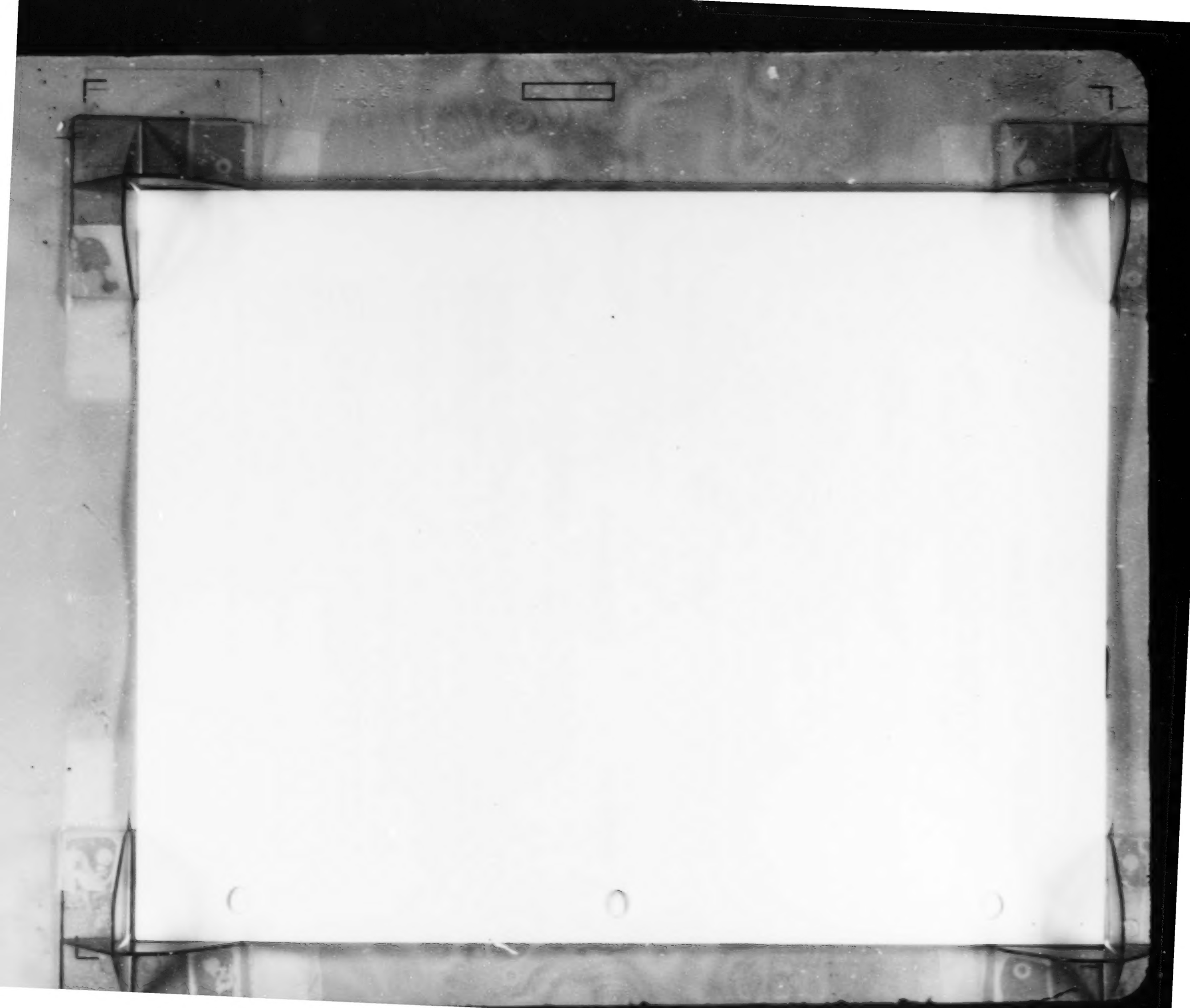
PROBLÈME # 7: **La sortie éducative**

Les 3e années ont fait une sortie éducative qui a coûté 135 $. Voici comment la directrice a payé.

billets de 20 $	billets de 10 $	billets de 5 $	billets de 1 $
(4 billets)	(3 billets)	(4 billets)	(5 billets)
20 + 20 + 20 + 20	10 + 10 + 10	5 + 5 + 5 + 5	1 + 1 + 1 + 1 + 1

TÂCHE: Écris deux (2) autres façons de payer 135 $.

	billets de 20 $	billets de 10 $	billets de 5 $	billets de 1 $	TOTAL
1re					135 $
2e					135 $



Exemple 8

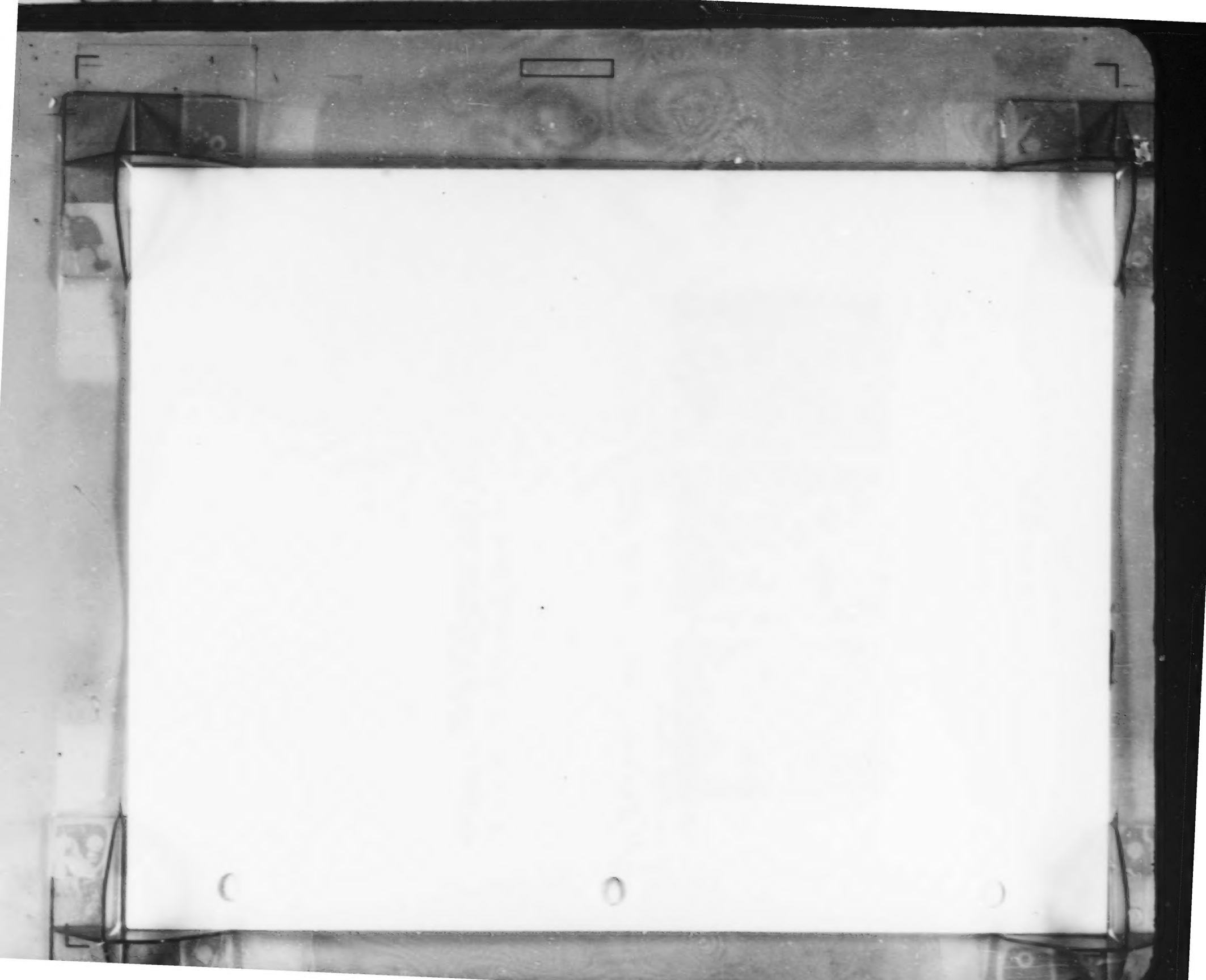
Programme: Mathématique (géométrie)

Niveau: 3e primaire

Concepteurs: Conrad Huard (C.S. des Ilets), Michel Fréchette (B.I.M.).

Type d'items: Questions à réponse courte.

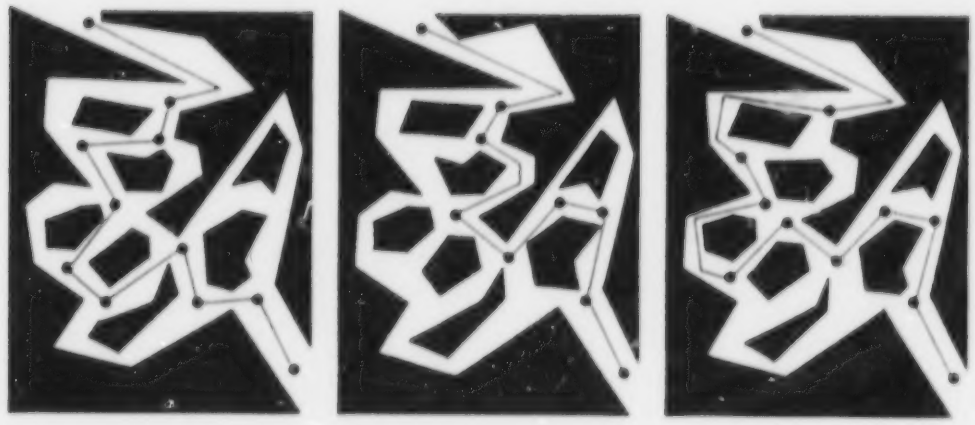
Habiletés:
- discriminer (item 1)
- opérer (item 5)



PROBLÈME # 1: Les allées du parc

Éric, Jojo et Fabiola traversent un parc par des chemins différents. Observe bien le trajet de chacun.

Trajet des enfants



TÂCHE: - Indique combien de chemins différents chaque enfant a parcourus.

a) Éric _____

b) Jojo _____

c) Fabiola _____

- Quels sont les deux enfants qui ont parcouru le même nombre de chemins et rencontré le même nombre d'intersections.

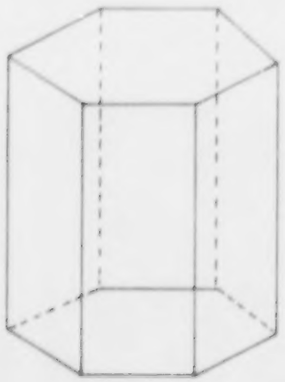
d) _____ et _____

N.B.: Chemin: toute ligne située entre deux points.

Gros point: tout point situé sur un trajet.

PROBLÈME # 5: **Des solides à construire**

Chaque élève doit construire un solide géométrique à l'aide de pailles, de carton et de pâte à modeler. Voici le solide que tu construis:



Tu utilises:
- 1 morceau de carton pour chaque côté (face)
- des pailles pour faire tenir les côtés
- des billes de pâte à modeler pour les sommets

TÂCHE: Indique la quantité de matériel nécessaire pour la réalisation du solide ci-dessus

COMMANDE DE MATÉRIEL	QUANTITÉ
a) Cartons	
b) Pailles	
c) Billes de pâte à modeler	

Exemple 9

Programme: Anglais - langue seconde

Source: M.E.Q. (1981) Guide docimologique, fascicule 5, p. 16.

Type d'items: Texte à lacunes (test de closure)

Habileté: - compréhension d'un texte écrit.

Le test de closure peut servir à mesurer la compréhension d'un texte écrit ou d'un texte oral en langue maternelle ou en langue seconde.

Exemple 3: Forme de base (intervalle de 7 mots)

Compléter la lettre suivante en inscrivant les mots qui conviennent dans les espaces laissés en blanc.

Dear Lynne,

How's the weather in Barbados? You're so lucky you had to _____[1] down there because of your father's _____[2]. How do you like your new _____[3]? Have you made new friends? I _____[4] you go to the beach everyday _____[5] swim in the ocean. It must _____[6] wonderful.

Please write to me as _____[7] as possible and tell me about _____[8] new life. I want to know _____[9]. Say hello to the whole family.

Love,

Carole

Clé de correction

1. go ou move
2. job
3. home ou school
4. suppose ou imagine
5. and
6. be
7. soon
8. your
9. everything ou more

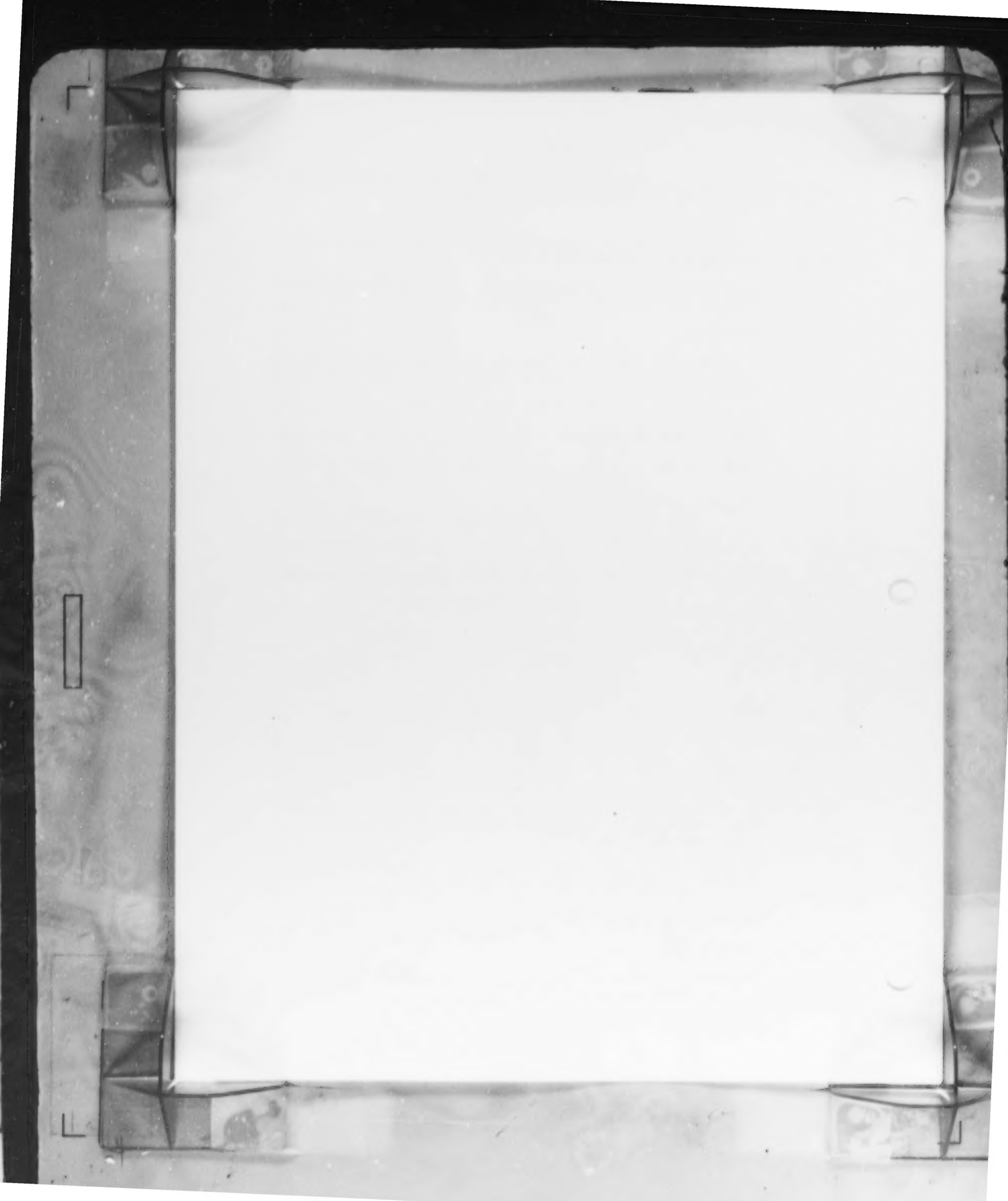
Exemple 4: Forme modifiée (liste de mots)

Compléter les espaces vides de la lettre suivante à l'aide de la liste de mots qui la suit.

(Même lettre qu'à l'exemple 3)

Liste de mots

and, be, everything, go, job, school, soon, suppose, your.



Exemple 10

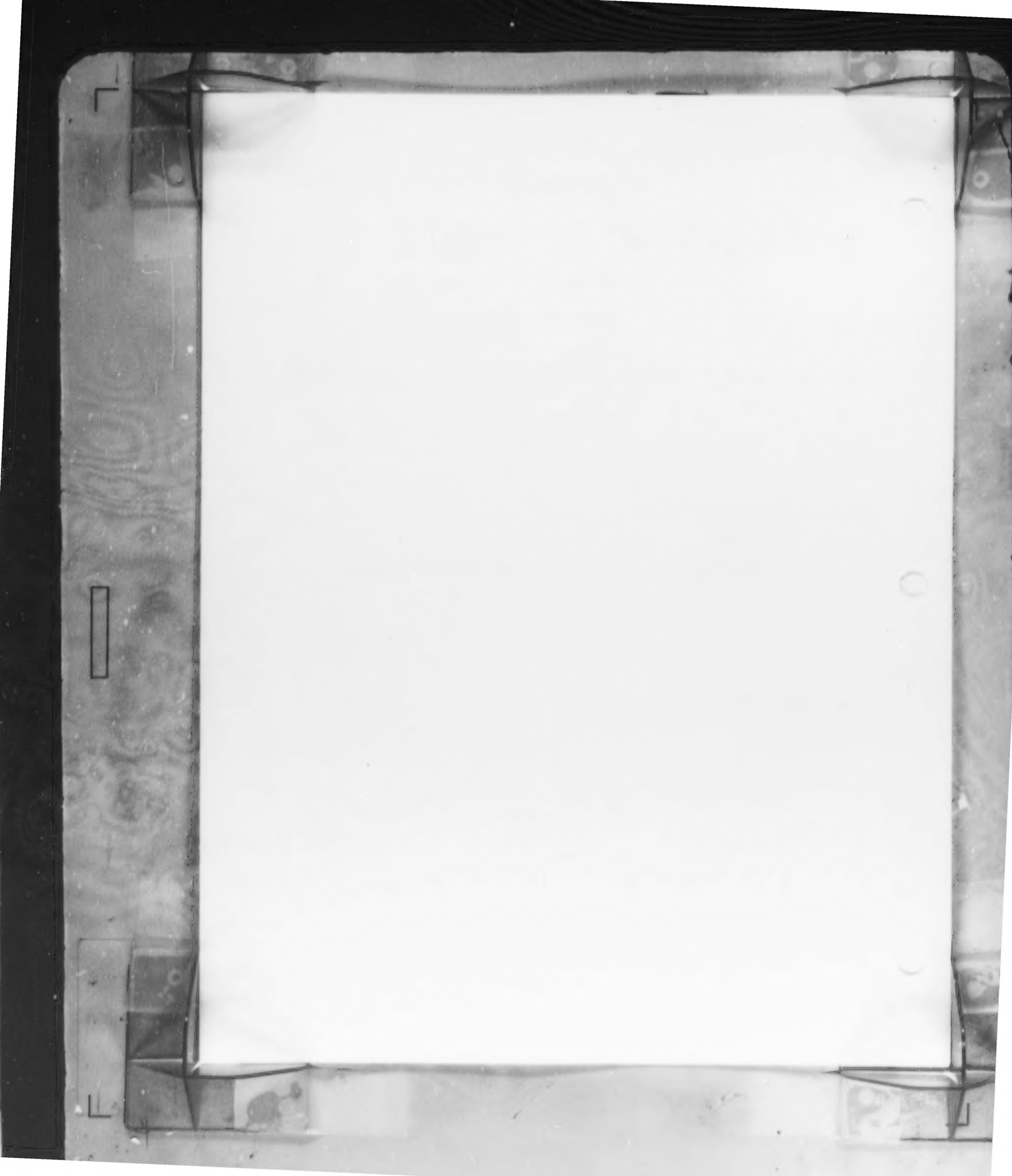
Programme: Mathématique (géométrie)

Niveau: 3e primaire

Concepteurs: Conrad Huard (C.S. des Ilets), Michel Fréchette (B.I.M.).

Type d'items: Questions à choix multiple.

Habileté: opérer



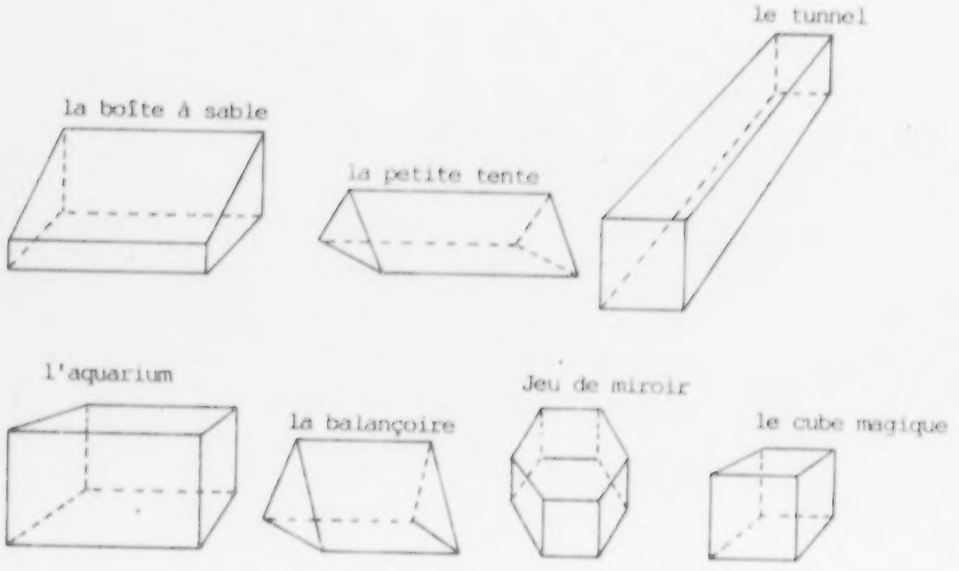
PROBLÈME # 7: **Des jeux sur la cour**

De très beaux jeux ont été construits pour la cour de récréation. Tu décides d'envoyer la maquette de ton jeu préféré à ton correspondant.

Pour construire cette maquette tu as utilisé:

3 pailles de 8 cm
4 pailles de 6 cm
2 pailles de 3 cm

TÂCHE: Parmi les représentations ci-dessous, encercle la maquette que tu as construite.



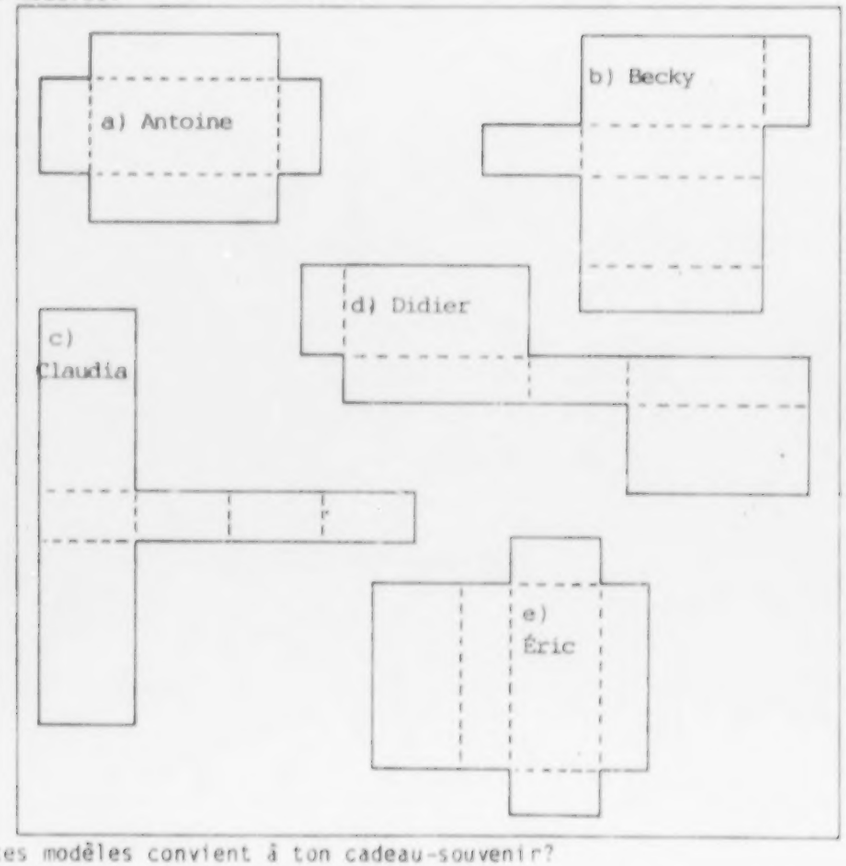
PROBLÈME # 8: **L'emballage cadeau**

Tu cherches une boîte pour le cadeau que tu as bricolé. Tu demandes à 5 de tes amis de te confectionner une boîte fermée.

Chacun te propose un modèle.

Voici la forme du cadeau-souvenir:

Voici les 5 modèles:



Lequel de ces modèles convient à ton cadeau-souvenir?

Exemple 11

Programme: Écologie

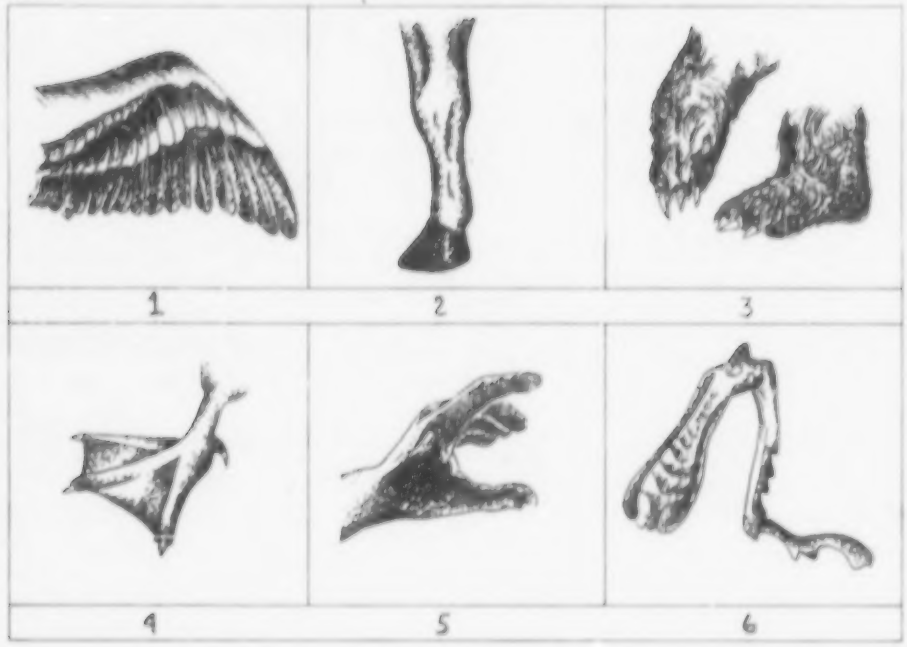
Niveau: 1er secondaire

Conceptrices et Concepteurs: Francine Moreau, Jeannette Lavallée, Gilbert Couture, Pierre Joanesse, Aurèle Pelletier, Alain Talbot (C.S.R. de l'Outaouais).

Type d'items:
- Questions à choix multiple (items 21, 22 et 33)
- Questions à réarrangement (items 23 et 24)
- Questions à association (items 20, 34 à 39)

Habiletés:
- observer (item 20)
- opérer et déduire (items 21 et 22)
- ordonner (items 23 et 24)
- repérer (34 à 39)

3 pts 20. Observe les illustrations ci-dessous:



À quelle activité sont adaptés les membres des animaux précédents (indique le numéro du membre correspondant):

Le saut

Le vol

La défense

La nage

La course

La préhension

Question de type objectif. Choisis la lettre qui correspond à la bonne réponse et inscris-la sur la feuille de réponses.

4 pts 21. Voici les conclusions d'une recherche sur une population de sauterelles:

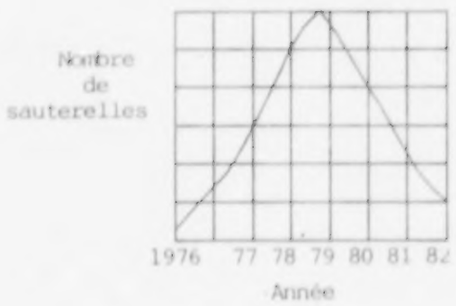
De 1976 à 1978: La nourriture est abondante; les sauterelles sont vigoureuses et donnent naissance à des rejetons en santé.

De 1978 à 1980: Le nombre de sauterelles est trop élevé; elles manquent de plantes et plusieurs meurent de faim.

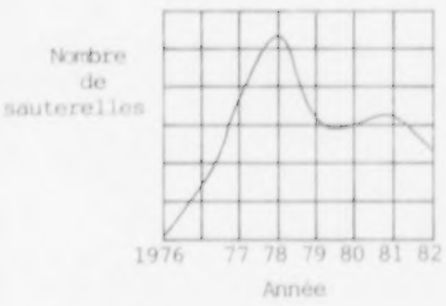
De 1980 à 1982: Les plantes recommencent à pousser et le nombre de sauterelles augmente.

Parmi les graphiques ci-dessous, trouve celui qui représente la variation de la population de sauterelles entre 1976 et 1982.

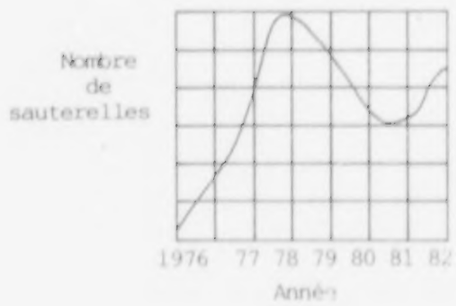
A)



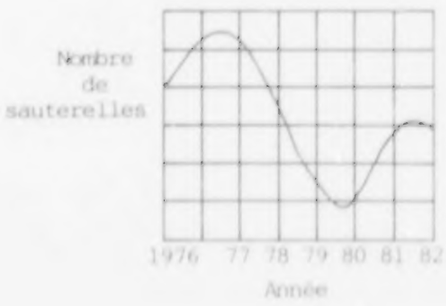
B)



C)



D)



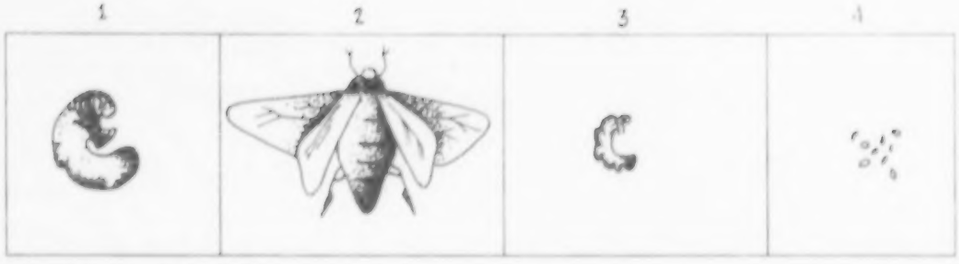
2 pts 22. À partir de la chaîne alimentaire suivante, indique quelle quantité d'énergie sera transférée aux renards. Encercle la lettre correspondant à ta réponse.

A) 10 000 g
B) 1 000 g
C) 100 g
D) 10 g

2 pts 23. Les quatre (4) illustrations suivantes représentent les étapes du cycle de reproduction d'une plante. Place-les en ordre. Encercle la lettre correspondant à l'ordre choisi.

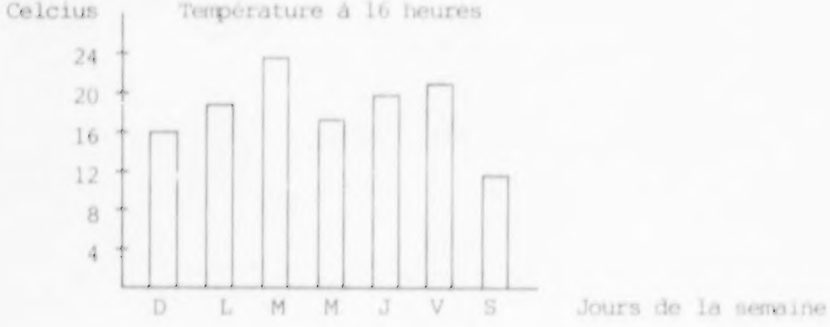
A) 1, 3, 4, 2
B) 2, 1, 4, 3
C) 1, 2, 4, 3
D) 4, 3, 1, 2

2 pts 24. Place en ordre les quatre (4) étapes suivantes du cycle de vie d'un insecte. Encercle la lettre correspondant à l'ordre choisi.



A) 4, 1, 3, 2
B) 2, 1, 4, 3
C) 1, 2, 4, 3
D) 4, 3, 1, 2

1 pt 33. Tous les jours à 16 heures, deux élèves de ton école mesurent la température extérieure et l'enregistrent sur un histogramme. L'histogramme ci-dessous présente les températures de la semaine dernière. Détermine le jour où la température a été la plus basse. Encercle la lettre correspondant à ta réponse.



A) Dimanche
B) Mardi
C) Mercredi
D) Samedi

Pour les numéros 34 à 39, indique par une lettre quel type de relation on retrouve dans les phrases suivantes:

A) Vivant/vivant
B) Vivant/non-vivant
C) Non-vivant/vivant
D) Non-vivant/non vivant

1 pt 34. La vague a emporté une roche sur le rivage du lac.

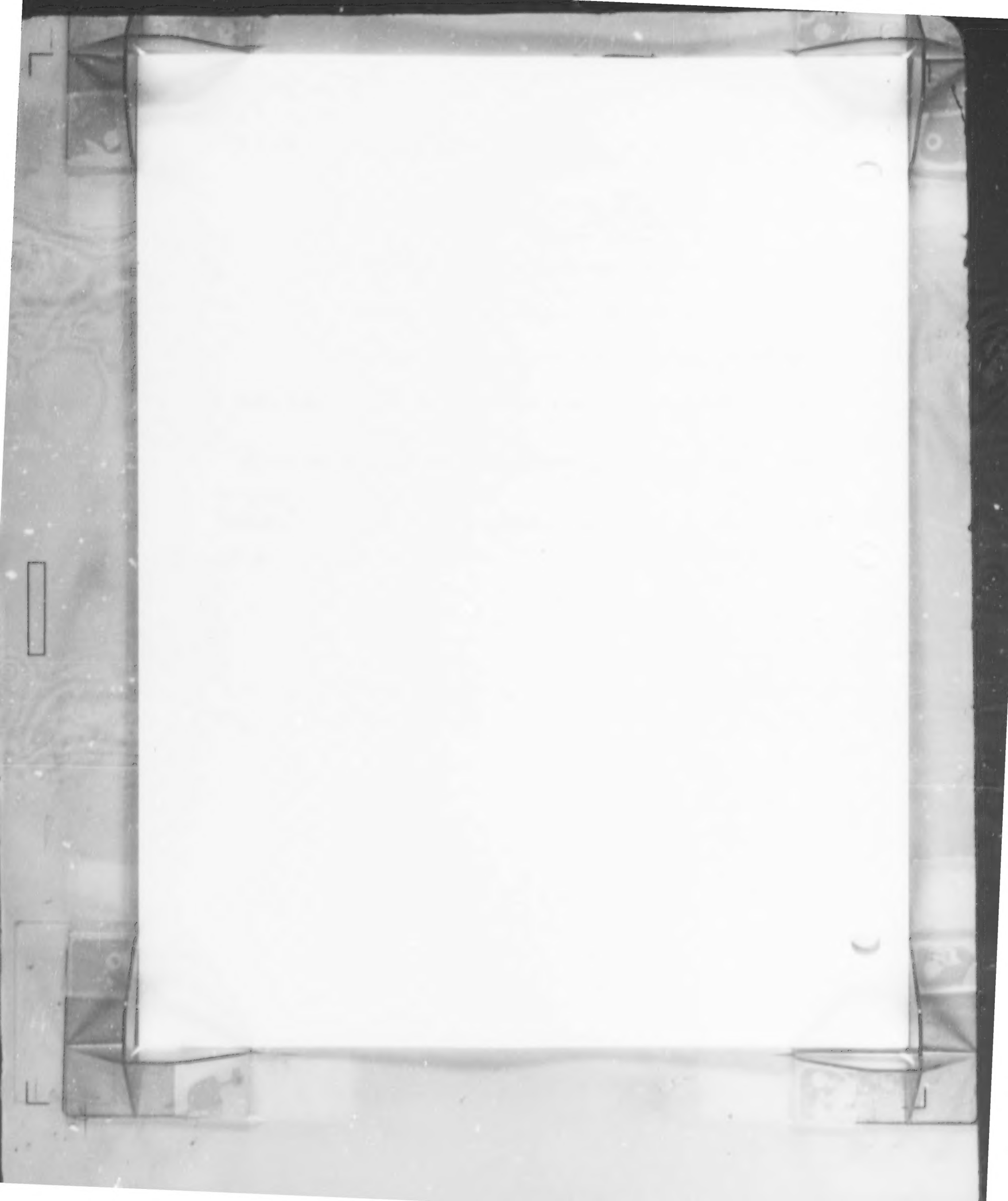
1 pt 35. Des petits mollusques ont creusé des trous sur la plage.

1 pt 36. Les mollusques se sont bâti des abris dans le sable.

1 pt 37. Lorsque l'eau coule dans le ruisseau, elle se charge d'oxygène.

1 pt 38. Les animaux qui vivent dans les cours d'eau ont besoin d'oxygène pour respirer.

1 pt 39. Les truites des ruisseaux font les délices de nombreux pêcheurs.



Exemple 12

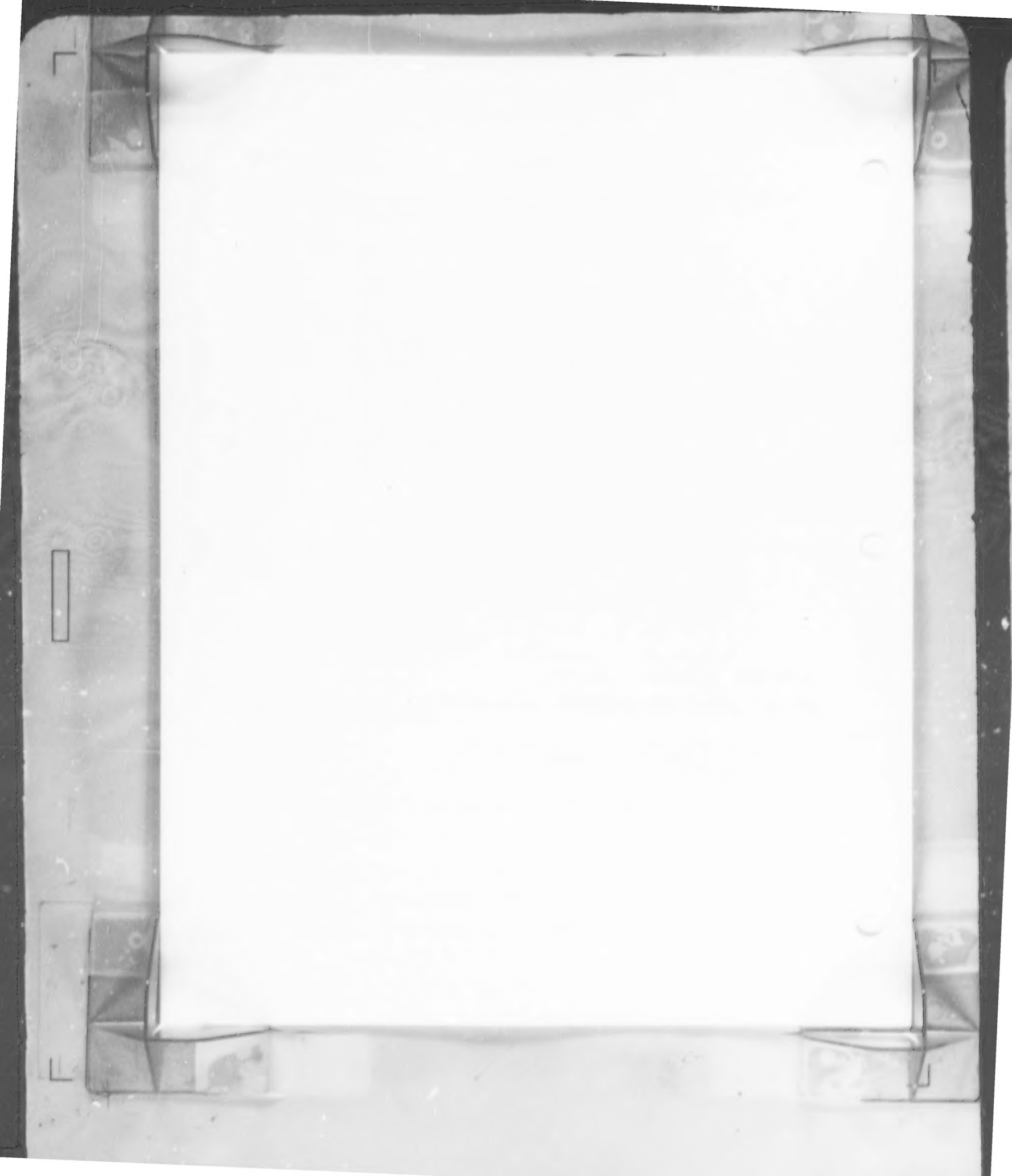
Programme: Mathématique (mesure)

Niveau: 3e primaire

Concepteurs: Conrad Huard (C.S. des Îlets), Michel Fréchette (B.I.M.).

Type d'items: Questions à association

Habiletés: Classifier et ordonner



PROBLÈME # 1: Un quizz

Voici des énoncés qui impliquent des mesures de longueur, d'aire ou de volume.

a) Éric a aidé son professeur à placer tous les blocs de la classe dans une grande boîte. Combien de blocs ont-ils placés pour la remplir?

b) Cette année, mes parents veulent changer le tapis de ma chambre. Avant de partir, mon père me dit: "Va mesurer ton plancher et dis-moi combien de tapis il faut pour le couvrir."

c) L'été dernier, l'épicier de mon quartier m'a engagé pour remplir son congélateur de sacs de glace. Je lui ai demandé: "Combien de sacs de glace faut-il pour remplir ce congélateur?"

d) Lors des olympiques, les élèves de 3e année ont gagné un jeu. Il s'agit de trouver la distance de trois parcours différents.

e) La classe a décidé de faire une murale qui recouvrira tout un mur. Pour réaliser cette murale, chaque enfant doit colorier plusieurs dessins. Combien de dessins faut-il pour recouvrir tout le mur?

TÂCHE: Identifie le type de mesure que représente chaque énoncé. Place un X dans la bonne case.

	AIRE	VOLUME	LONGUEUR
énoncé a			
énoncé b			
énoncé c			
énoncé d			
énoncé e			

Exemple 13

Programme: Écologie

Niveau: 1er secondaire

Conceptrices
et
Concepteurs: Francine Moreau, Jeannette Lavallée, Gilbert Couture, Pierre Joanesse, Aurèle Pelletier, Alain Talbot (C.S.R. de l'Outaouais).

Type d'items: - Questions à correction subjective (réponse limitée)

Habiletés: - repérer et déduire

7. Lis le court texte suivant avant de répondre aux questions.

Les terres riches de la Vallée du Saint-Laurent sont propices à la cutlure du maïs. Cette région est également favorable à l'apiculture.

À l'été 1980, 23 000 hectares d'un champ de maïs furent arrosés d'un insecticide contre la pyrale, un insecte qui se nourrit à même les épis. Cet arrosage massif dépassait de beaucoup les arrosages des années précédentes.

Vers le 20 juillet, après la disparition des fleurs des légumineuses, les abeilles adoptèrent volontiers les fleurs du maïs pour en retirer le suc.

Cette même année, 50 000 ruches furent affectées par des empoisonnements. Ce fut une année catastrophique pour la production du miel.

2 pts A) À l'aide des informations contenues dans le texte précédent, dis pourquoi les abeilles sont mortes à l'été 1980.

2 pts B) Les animaux qui ne se nourrissent pas du maïs peuvent-ils être aussi affectés? Justifie ta réponse.

8. Tes parents viennent d'acquérir un terrain boisé autour d'un lac encore sauvage. Tu rêves d'aménager ce site pour aller y passer tes vacances d'été. Quelle(s) suggestion(s) pourrais-tu faire pour:

2 pts A) Éviter l'érosion des rives.

2 pts B) Ne pas contribuer à la pollution du lac.

13. Lis le texte suivant et réponds aux questions A et B.

Les zones marécageuses de la réserve faunique de Plaisance sont des lieux privilégiés pour la sauvagine. À chaque printemps, c'est par milliers que les outardes envahissent les marais, les baies et les champs pour s'y reposer et s'y nourrir avant leur envol vers le "Grand Nord".

Plusieurs espèces de canards peuvent être observés sur les étangs. Certaines espèces y nichent dans les bois et les champs. Aussi ne faut-il pas vous surprendre si vous voyez un couple de canards glisser lentement sur l'eau en compagnie de leur progéniture.

Les marais abritent une population abondante de rats musqués dont la qualité de la fourrure est renommée à travers tout le Québec. Ces derniers construisent des huttes de plantes aquatiques et de boue que vous pourrez facilement apercevoir en longeant les rives.

Quelques espèces de tortues ont adopté les baies et les étangs de la réserve. Peut-être aurez-vous la chance d'en voir quelques-unes se faisant chauffer par les rayons bienfaisants du soleil.

Réserve faunique de Plaisance
Gouvernement du Québec, août 1983

4,5 pts A) Identifie trois (3) exemples de la relation vivant/non-vivant dans les trois premiers paragraphes.

1,5 pt B) Identifie un exemple de la relation non-vivant/vivant dans le dernier paragraphe.

CLÉ DE CORRECTION

2 pts 7. A) Les abeilles furent empoisonnées par une trop grande quantité d'insecticide (accepter toute réponse équivalente).

2 pts B) Oui, les effets de l'insecticide se manifestent aussi chez les autres animaux.

Exemple: les oiseaux, certains insectes, etc. (accepter toute réponse équivalente).

2 pts 8. A) Les racines des plantes qui poussent près des rives empêchent l'érosion du sol. On ne doit pas "nettoyer les rives", c'est-à-dire couper ces végétaux car ce sont eux qui empêchent l'érosion. (Accepter toute réponse équivalente).

2 pts B) Pas d'embarcations à moteur; ne rien jeter dans le lac; ne pas se laver dans le lac; installations sanitaires conformes aux lois. (Accepter toute réponse équivalente).

Accorder 1 point pour les réponses partielles ou incomplètes.

4,5 pts 13. A) Outardes qui envahissent les marais; canards qui glissent sur l'eau; rats musqués qui construisent des abris, etc. (Accorder 1,5 point par bonne réponse).

1,5 pt B) Les rayons bienfaisants du soleil chauffent quelques espèces.

Exemple 14

Programme: Économie familiale

Niveau: 2e secondaire

Conceptrices
et
Concepteurs: Lise Proulx, Christine Séguin, Suzanne Vaillancourt (C.S. des Mille-Iles) Réjean Auger, Michel Juneau (B.I.M.)

Type d'items: - Questions à correction subjective (réponse limitée)

Habiletés: - Identifier des responsabilités (items 7 à 9)
- Evaluer des solutions en fonction des coûts

7. Paul est parti en retard pour l'école ce matin. Il cherchait désespérement un pantalon propre dans le fouillis de sa chambre: ses vêtements propres et sales traînent pêle-mêle sur le plancher et sur les meubles. Finalement il a trouvé un pantalon propre au fond de la penderie.

   Quelles tâches (2) Paul devra-t-il accomplir pour économiser du temps et de l'énergie?

8. Geneviève et Valérie se préparent pour une sortie. Valérie quitte la salle de bain à toute vitesse. Sa soeur, qui entre, crie de rage en voyant l'état des lieux.

   Quelles tâches (2) Valérie aurait-elle dû accomplir avant de quitter la salle de bain?

9. Madame Lemieux rentre de l'hôpital cet après-midi. Chaque membre de la famille a fait sa chambre. Le père s'est occupé de ranger et de nettoyer la salle de bain. Benoît et Sébastien prennent en charge les autres tâches pour que la maison soit accueillante pour le retour de leur mère.

   Quelles tâches (2) les deux frères ont-ils pu se partager?

10. Marc a reçu pour son anniversaire un store à fines lamelles grises et bleues, ses couleurs préférées. Le cadeau lui donne le goût de faire certains changements dans sa chambre. Il dispose d'environ 75 $.

    En te servant du catalogue de l'annexe A, peux-tu lui faire 2 suggestions qui tiennent compte de son budget?

CLÉ DE CORRECTION

4 pts 7. L'idée de rangement (ou l'équivalent): 2 points.
L'idée de mettre les vêtements sales au lavage: 2 points.

4 pts 8. L'idée de rangement: 2 points.
L'idée de nettoyage: 2 points.

4 pts 9. Accepter toutes tâches congruentes avec l'idée de "maison accueillante", comme mettre des fleurs, préparer une collation, etc.

2 pts 10. Les coûts respectent le budget: 2 points.

ANNEXE A

CATALOGUE

Meubles et accessoires	Prix
Thermostat à contrôle	115 $
Fauteuil	100 $
Table de travail	100 $
Chaise	15 $
Lampe de travail	20 $
Commode	200 $
Lit capitaine	250 $
Édredon	60 $
Coussin	10 $
Babillard	15 $
Store à lamelles	75 $
Tapis	230 $
Table de chevet	75 $
Vide-poches	15 $
Chaîne stéréo	200 $
Bibliothèque murale	250 $
Aquarium	50 $
Plante	25 $
Miroir	15 $
"Poster" (affiche)	5 $
Papier peint	60 $
Peinture (rouleau/pinceau)	50 $
Lampe suspendue	50 $
Literie	30 $
Corbeille à papier	7 $
Carrelage	200 $
Canapé-lit	300 $
Installation du téléphone	50 $

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

060402 Evaluation des habiletés
0086007

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

88/06/12	CDUQ

6667-326 55-1408

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des régions

6687-537
51-5118